



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Tesis

EL PROGRAMA *LOBO MAMÁ* COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA EFICIENCIA TERMINAL Y ATENCIÓN DEL EMBARAZO TEMPRANO EN LAS ESTUDIANTES DE LA PECU - BUAP

Que para obtener el grado de Maestra en Educación Superior

PRESENTA:

Norma Lucia Loaiza Medina

Directora de Tesis:

Dra. Elva Rivera Gómez



Puebla, Pue. Enero 2021

AGRADECIMIENTOS

A mi familia por apoyarme y creer en mí, por permitir embarcarme a un país tan hermoso como lo es México. A mi hijo Mateo por darme su respaldo y aliento a superarme y ser cada día mejor. A la familia Pastor Cervantes, mi familia mexicana, que me brindó su apoyo incondicional. Especialmente, mi agradecimiento y cariño a Raymundo Pastor Cervantes, sin el nada hubiera sido posible.

A la Maestría en Educación Superior de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, por haberme dado la oportunidad de seguir formándome como profesional, a la academia de profesores/as por su dedicación y compromiso.

A las y los docentes del programa Lobo Mamá, especialmente a la Mtra. Ana Claudia Islas, y al personal directivo de la Preparatoria “Enrique Cabrera Barroso” Urbana de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, por todas las facilidades brindadas a lo largo de la investigación.

A las Dras. Gloria Angélica Valenzuela y Érica Galicia Isasmendi, integrantes de mi comité Tutorial, les agradezco sus sugerencias y comentarios en las diferentes etapas de esta disertación.

A mi profesora y directora de tesis Dra. Elva Rivera Gómez, mi agradecimiento por el acompañamiento académico, el apoyo, paciencia y confianza para terminar con éxito esta investigación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	i
CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL	
1.1 Contexto Internacional	1
1.2 Contexto Nacional	6
1.2.1 Normatividad Nacional de Educación y los Derechos Humanos	11
1.2.2 Estrategia Nacional para la prevención del embarazo en adolescentes	14
1.2.3 La deserción escolar por embarazo en la educación media superior en México, Puebla y en la Preparatoria “Enrique Cabrera Barroso” Urbana	19
1.3 Modelo pedagógico de educación media superior en BUAP	28
1.3.1 Normativa institucional para el personal docente y alumnado	29
1.4 La Preparatoria “Enrique Cabrera Barroso” Urbana	32
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	
2.1 Las Competencias	45
2.2 La tutoría en la trayectoria escolar	56
2.3 Género, pedagogía crítica y educación sexual	64

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de investigación	72
3.2 Sujetos	75
3.3 Instrumentos	76
3.4 Procedimiento	83

CAPÍTULO IV. ANALIS DE RESULTADOS

4.1 Perfil sociodemográfico de la muestra de estudio	84
4.2 Contexto familiar y embarazo	85
4.3 La tutoría y mentoría	87
4.4 Trayectoria escolar: deserción escolar	91
4.5 Trayectoria escolar: eficiencia terminal	94
4.6 Género, educación y embarazo no deseado	95

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	97
---------------------------------------	----

REFERENCIAS	103
--------------------	-----

ANEXOS	116
---------------	-----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Programa Sectorial de Educación (2013-2018): Metas Nacionales	9
Tabla 2. Estructura del Sistema Educativo en México	10
Tabla 3. Planta académica de la PECU, por categorías laborales y sexo	34
Tabla 4. Planta académica por categoría y sexo	35
Tabla 5. Nivel académico del profesorado de la P.E.C.U.	35
Tabla 6. Estadística del alumnado	36
Tabla 7. Aspirantes e inscritos de 2016 a 2018	36
Tabla 8. Participantes del Programa Lobo Mamá	75
Tabla 9. Modos de Análisis de entrevista	77
Tabla 10. Operacionalización de categorías	82

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Políticas Públicas del Sistema Educativo Nacional	8
Figura 2. Estrategia Nacional para la prevención del embarazo en adolescentes”	15
Figura 3. Embarazo en la adolescencia en México	17
Figura 4. Organigrama de la PECU	34
Figura 5. Participantes por ciclo escolar en el programa Lobo Mamá	37
Figura 6. Programa LOBO MAMÁ por participantes, deserción escolar, permiso temporal y reinscripción y ciclos escolares	38
Figura 7. Impacto del COVID-19 en la educación	40
Figura 8. Educación centrada en el estudiante	56
Figura 9. Hacia un buen desempeño académico del y la estudiante	57
Figura 10. Mejoramiento integral del estudiante y aseguramiento de la calidad en educación superior	58
Figura 11. Diferencias entre orientación, tutoría y asesoría	60
Figura 12. Trayectoria escolar	62
Figura 13. Propósitos de la entrevista semiestructurada	79

INTRODUCCIÓN

Después del parto, cuando regresé a clases tuve dificultades para compaginar con una maestra. Ella no aceptaba que hubiera estudiantes que fueran mamás. No aceptaba esa libertad que se nos daba de tener hijos y seguir estudiando. Ella pensaba que estaba mal, que se nos apoyara a ser madres en la preparatoria, ya que éramos un mal ejemplo para el resto de los estudiantes. (*Estudiante 2, 22 años*)

En México, la década de los años noventa fue un parteaguas en la educación, pues las reformas implementadas, a partir de los acuerdos internacionales suscritos por el gobierno condujeron a transformar el modelo educativo del país. Así se introdujo el modelo educativo centrado en el estudiante, y la tutoría como una estrategia de acompañamiento académico en las instituciones de educación superior.

En el país, a partir de las nuevas políticas de evaluación a la calidad educativa en la educación superior, la trayectoria escolar, entre las que se ubica la deserción, la permanencia y eficiencia terminal, juega un papel muy importante en los indicadores de calidad y pertinencia de un programa educativo. Entre los actores inmersos en este proceso se ubican el profesorado, el alumnado, el personal directivo.

La tutoría como programa de acompañamiento académico coadyuva al diseño de estrategias para atender los problemas de aprendizaje e identificar las causas internas y externas que orillan a la reprobación y deserción escolar del alumnado, entre las cuales se ubica el embarazo adolescente.

Estudiar y maternar en tiempos de preparatoria no es fácil para una joven adolescente, pues implica a la institución educativa atender esta problemática.

El embarazo a temprana edad es una de las causas que conducen a la deserción escolar durante los estudios de preparatoria en México. Por lo anterior, en esta investigación se analizó el programa de tutoría denominado “Lobo Mamás” implementado en la Preparatoria “Enrique Cabrera Barroso” Urbana (PECU) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Antecedentes

La UNESCO reconoce que “el embarazo precoz y no planificado es una preocupación mundial que afecta tanto a los países de ingresos altos (PIA), en los países de ingresos medios y bajos (PIMB). [...] éste tiene un gran impacto en la vida de los adolescentes, en especial de las niñas, en términos sociales, económicos, educativos y de su salud.” (UNESCO, 2017, p. 8)

Según este organismo, el sector educativo tiene el potencial y la responsabilidad de responder al embarazo precoz y no planificado para la protección de los niños y el respeto de sus derechos, incluido el derecho a la educación. Además, tiene la responsabilidad de apoyar a los adolescentes a desarrollar su potencial, cualquiera que sea su estado de salud, social o económico, e independientemente de su género. (UNESCO, 2017, p. 18)

El embarazo sorprende a la madre, a la familia y a la comunidad que la rodea. DGIRE, refiere que “el 45% de las nuevas madres embarazadas tienen que abandonar su educación para hacerse cargo del bebé” (DGIRE, 2016, p. 34). Otro estudio identificó que, en Chile, “el sistema educativo y la maternidad tienen efectos protectores en adolescentes embarazadas; y que el apoyo psicológico

y social previene el abandono escolar y proporciona a las nuevas madres mayores herramientas para enfrentar esa nueva realidad”. (Dides y Fernández, 2016, p. 45)

La investigación se centró en la tutoría, particularmente en la población estudiantil en riesgo de deserción escolar por embarazo, y que participó en el programa denominado “Lobo Mamás”. El programa reconoció el embarazo de las adolescentes como una constante en la comunidad educativa de la preparatoria. Éste buscó coadyuvar a la problemática que afectaba a esta comunidad estudiantil, y que se puso en marcha desde el ciclo escolar 2014, el cual fue diseñado en el marco de las competencias que rigen el plan de estudios, con un doble propósito, por un lado, atender la trayectoria académica de las estudiantes, y por el otro, brindar atención psicoemocional y físico durante el pre y posparto de las estudiantes, con el fin de apoyar la permanencia y garantizar la eficiencia terminal.

Planteamiento del problema

Un embarazo inesperado provoca en las adolescentes incertidumbres, además de estrés, angustia e incertidumbre que esta situación les provoca ante la disyuntiva, seguir o dejar de estudiar. En esta elección, un papel central lo juega la institución educativa, pues si ésta no cuenta con un programa de tutoría académica que le brinde acompañamiento, seguramente no encontrará incentivos para continuar sus estudios.

Estudios realizados por la Mtra. Claudia Islas Román, responsable de Mentoría de la PECU, revelaron que en esta institución en los años previos a 2014, se registró una deserción escolar por embarazo en las alumnas inscritas en el plantel. Esto condujo a integrar un equipo interdisciplinario para diseñar un programa de tutoría y mentoría dirigido a la atención de la prevención de la deserción

escolar. El programa se orientó a la atención académica, a través de asesorías y tutorías, presencial y virtual, del diseño de estrategias didácticas, planeación y seguimiento de las actividades en la plataforma educativa, durante el pre y posparto de las estudiantes, con el fin de atender la trayectoria escolar de las inscritas en el programa.

Preguntas de investigación

La pregunta general del estudio fue: ¿Cuáles fueron las estrategias académicas de la tutoría del Programa “¿Lobo Mamás”, para prevenir la deserción escolar de las alumnas embarazadas de la PECU?

Las preguntas específicas que guiaron la investigación fueron las siguientes:

1. ¿Cuál es el contexto familiar y educativo de las estudiantes embarazadas de la PECU?
2. ¿Cuál es el papel de la tutoría y mentoría en las practicas pedagógicas para prevenir la deserción escolar en las alumnas embarazadas de la PECU- BUAP?
3. ¿Cómo incide el programa “Lobo Mamás” en la prevención de la deserción escolar durante el parto y posparto de las participantes del programa?
4. ¿Cuáles fueron los resultados de la mentoría y tutoría del programa Lobo Mamás en la eficiencia terminal?
5. ¿Cuáles son las causas de los embarazos no deseados de las alumnas de la PECU?

Objetivo general

Analizar los procesos pedagógicos del programa de tutoría y mentoría “Lobo Mamás” para la prevención de la deserción escolar, y fortalecer la eficiencia terminal de las estudiantes con embarazos no planeados en la PECU.

Objetivos específicos

1. Analizar las políticas públicas y programas institucionales dirigidos a la deserción escolar por embarazos en la educación media superior.
2. Indagar las premisas teórico-metodológicas de la tutoría y mentoría académica, como parte de la trayectoria escolar y como programas de acompañamiento académico en la atención de la deserción escolar por embarazo en la PECU.
3. Indagar las prácticas educativas implementadas, a través de la tutoría y mentoría del programa “Lobo Mamás” como estrategia para prevenir la deserción escolar y atender la eficiencia terminal.

Justificación e importancia del estudio

La deserción escolar es un problema educativo que limita el desarrollo humano, social y económico de la persona y del país. Al respecto, Tinto señala que “la deserción como el abandono de la educación” (Tinto, 1992, p. 267). Por su parte, la Secretaría de Educación Pública considera la deserción escolar como: “el abandono de las actividades escolares antes de terminar algún grado educativo.” (SEP, 2012, p.111)

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) señaló que en la mayoría de los países de América Latina, particularmente en Honduras, Guatemala, El Salvador, México y Nicaragua, la deserción escolar es muy alta; y conduce por lo tanto, a bajo nivel educativo en la población, que afecta en la inserción al mercado laboral y ascender a mejores condiciones de vida para abandonar la pobreza. Además, reportó que “cerca de 37% de la población adolescente latinoamericana (entre 15 y 19 años) abandonan su educación a lo largo del ciclo escolar” (CEPAL, 2002, 7 de noviembre).

Por su parte, Ruiz-Ramírez, García y Pérez, subrayan que en “estos países, la mayor parte de la deserción se produce en el transcurso del primer año de la enseñanza media superior; para ello, uno de los desafíos del sistema educativo de México es aumentar la capacidad de retención de alumnos y alumnas en el nivel medio superior” (Ruiz-Ramírez, García, Pérez, 2014, p. 54).

De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2012 – 2018 en relación con las oportunidades para la juventud, en el objetivo: "Mejorar las oportunidades de educación de la juventud" se destaca que:

Un desarrollo deficiente de la juventud hoy se traducirá en rezagos sociales, un capital humano poco productivo y un menor potencial de crecimiento en el mañana. La medida más efectiva para prevenir la delincuencia es ampliar las oportunidades de estudio y empleo de la juventud y otros grupos vulnerables. El futuro de México depende en gran medida de lo que hagamos hoy por la educación de nuestra niñez y juventud. Por tanto, es fundamental que la nación dirija sus esfuerzos para transitar hacia una Sociedad del Conocimiento. Esto implica basar nuestro futuro en el aprovechamiento intensivo de nuestra capacidad intelectual. En este sentido, un México con Educación de Calidad propone implementar políticas de Estado que garanticen el derecho a la educación de calidad para todos,

fortalezcan la articulación entre niveles educativos y los vinculen con el quehacer científico, el desarrollo tecnológico y el sector productivo, con el fin de generar un capital humano de calidad que detone la innovación nacional. (SHCP en PND, 2013, p. 59)

El objeto de la investigación está relacionada con la atención a la trayectoria y la eficiencia terminal de las jóvenes de la preparatoria y las estrategias dirigidas a atender los problemas que orillan a la deserción escolar, como en el caso del embarazo no deseado en la PECU-BUAP. Esta investigación permitió conocer las estrategias pedagógicas y efectos del programa “Lobo Mamás”, para incidir en la eficiencia terminal de la Preparatoria “Enrique Cabrera Barroso”.

Hasta ahora no se habían realizado estudios sobre la población universitaria del nivel bachillerato, que permitieran identificar si el embarazo no deseado incide en la permanencia y eficiencia terminal de las mujeres y hombres. Además, es importante destacar que el inicio y resultados del programa “Lobo Mamás”, de carácter interdisciplinar e integral permite que las jóvenes concluyan sus estudios. He ahí lo novedoso del estudio del programa.

Así también coadyuvó a conocer otra forma de tutoría académica y de prevención del embarazo, de educación y derechos sexuales y reproductivos que se marcan en los programas internacionales y nacionales dirigidos a este grupo de edad, donde la academia y las instituciones juegan un papel relevante.

La prioridad de la investigación es demostrar que el programa “Lobo Mamás” puede ser una propuesta de intervención como proyecto institucional para coadyuvar a que las jóvenes con embarazos e hijos pequeños durante sus estudios puedan concluir la preparatoria. Por lo tanto, este programa de tutoría contribuye en gran medida a desarrollar capacidades y habilidades, de quienes intervienen: docentes, estudiantes y directivos. Asimismo, fomenta la coeducación y

corresponsabilidad para una convivencia saludable, según se establece en el modelo ecológico de la educación media superior, así como pondera los ejes transversales del Plan de Desarrollo Institucional de la BUAP y de la PECU.

Alcance y limitación del estudio

El estudio se realizó en la PECU, con estudiantes embarazadas que pertenecieron a las generaciones 2013-2016, para conocer los beneficios de las tutorías y mentorías del programa “Lobo Mamás”, en la atención de la trayectoria escolar: deserción escolar, permanencia y la eficiencia terminal.

En marzo 2020 durante el desarrollo de esta investigación, las circunstancias en el mundo cambiaron radicalmente por la pandemia del COVID-19. Este contexto modificó el desarrollo del estudio, en particular el trabajo de campo. El confinamiento nos impidió realizar las entrevistas en el tiempo planeado e imposibilitó contactar a las informantes.

CAPÍTULO I.

MARCO CONTEXTUAL

1.1 Contexto Internacional

En el siglo XXI en una sociedad de tecnología y del conocimiento el Nivel Medio Superior (NMS) ha ido transformado su rol social, cultural y económico. El Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), entre otros, señalan que la educación es el motor de cambio socioeconómico. Por lo tanto, han establecido acciones específicas para apoyar la educación en la arena global, que ha sido impactada por los cambios del mercado laboral de manera directa.

Adicionalmente, los problemas sociales, culturales, económicos a los que se enfrentan los adolescentes de entre 15 a 19 años (edad de cursar la educación media superior) contribuyen a incrementar las tasas de abandono escolar, además de otros problemas como la nula movilidad educativa, pocas oportunidades de acceso a la educación, la inserción laboral, entre otros, son asuntos pendientes que tiene la Educación Media Superior (EMS) en el mundo. En este orden de ideas, para la UNESCO este tema es necesario atender debido a que:

El embarazo precoz y no planificado es una preocupación mundial que afecta tanto a los países de ingresos altos (PIA) como a los países de ingresos medios y bajos (PIMB). Tiene un gran impacto en las vidas de los adolescentes -en especial de las niñas- en términos sociales, económicos, educativos y de su salud. (UNESCO, 2017, p. 8)

La UNESCO (2017) señala que en el rubro educativo se tiene que apoyar al adolescente, independientemente del estado de salud, y esto incluye, el embarazo precoz y no planificado en adolescentes:

El sector de educación tiene el potencial y la responsabilidad de responder al embarazo precoz y no planificado para la protección de los niños y el respeto de sus derechos, incluido el derecho a la educación. El sector de educación tiene la responsabilidad de apoyar a los adolescentes a desarrollar su potencial, cualquiera que sea su estado de salud, social o económico, e independientemente de su género, (UNESCO, 2017, p. 18)

En la Agenda 2030 y el Desarrollo Sostenible para erradicar la pobreza, también se indica que de debe: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (CEPAL, 2016, p. 16). Las estrategias y programas nacionales (CEPAL, 2017, p. 17), se establecen en los objetivos 4.1 y 4.3, y se refieren a asegurar el acceso igualitario para las niñas a la educación de forma gratuita y en todos los niveles educativos:

4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos (CEPAL, 2017, p. 17).

4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria (CEPAL, 2017, p. 17).

4.a Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos (CEPAL, 2017, p. 17).

4.b De aquí a 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo (CEPAL, 2017, p. 17).

La recomendación general de este organismo es que “sí las niñas que enfrentan un embarazo precoz y no planificado tienen acceso a la educación, atención médica, un trabajo decente y representación en los procesos de adopción de decisiones políticas y económicas” (CEPAL, 2017, p. 17), entonces podrán superar este evento y contribuirán a impulsar la economía sostenible que impactará en beneficio propio y de su sociedad.

En 1948, las Naciones Unidas aprobaron la Declaración Universal de los Derechos Humanos, cuyo artículo 21 declara:

1. Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos.
2. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.
3. La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto. (Naciones Unidas, 2015, p. 44)

Mientras que INMUJERES, en este tenor afirma que uno de los fines de los derechos humanos es:

[...] es proteger la vida, la libertad, la justicia, la igualdad, la integridad de cada persona frente a la autoridad. En virtud de que su única base es la condición propia de las personas, los derechos humanos son: Universales, porque pertenecen a la humanidad en su totalidad. Inherentes a cada persona e Históricos, porque son resultado de la progresiva toma de conciencia de los seres humanos respecto de sus derechos y conquistas frente al abuso de poder público y privado. (IMUJERES, 2007, p. 7)

Así también en la Declaración Universal de los Derechos Humanos se reconoce a la mujer como sujeto activo, además, declara la igualdad de oportunidades a nivel político y cultural.

En este sentido las organizaciones internacionales han hecho esfuerzos para promover la igualdad, la protección, la participación de la mujer en el ámbito social, familiar, cultural, educativo. Dichas organizaciones se han pronunciado a favor de la promoción de la igualdad e inclusión de la mujer por medio de plataformas, programas, normatividad, conferencias, coloquios, que buscan que los derechos de la mujer sean reconocidos por la sociedad. Por esta razón las Naciones Unidas designó a un organismo especializado en los derechos humanos de la mujer denominado Fondo de Desarrollo para la Mujer (UNIFEM). Entre los objetivos de éste se destaca [...] su labor basado en la creencia de que toda mujer tiene el derecho fundamental a una vida libre de discriminación y violencia (Naciones Unidas Mujeres, 2018). Además, este organismo promueve y protege los derechos de las mujeres en todo el mundo con el objetivo de cimentar los derechos específicos de la mujer que revisa en el documento El Progreso de las Mujeres en el Mundo, 2005 donde coteja que el fortalecimiento de la seguridad económica de la mujer es crítico para los esfuerzos encaminados a la reducción de la pobreza, por ello reconoce las brechas entre la educación

secundaria y terciaria: “Para la mujer, el progreso, aunque estable, ha sido dolorosamente lento. A pesar del aumento de la paridad en la educación primaria, la brecha ha aumentado tanto en la educación secundaria como en la terciaria- ambas claves para nuevas oportunidades de empleo.” (UNIFEM, 2005, p. 2)

Esta organización se encarga junto con los gobiernos la sociedad civil y organizaciones no gubernamentales a promover los derechos humanos de la mujer, sus prioridades y necesidades para que sean escuchadas y divulgadas en foros políticos.

El Instituto Internacional Investigación y Capacitación para la Promoción de la Mujer (INSTRAW), como órgano autónomo dentro del sistema de Naciones Unidas, se estableció en 1976 para impulsar a nivel internacional la investigación, capacitación y difusión de información en relación con las mujeres, y contribuir así a su promoción e integración dentro del proceso de desarrollo en condiciones de igualdad respecto a los hombres, así como a “facilitar la planificación de políticas y programas de desarrollo nacionales e internacionales eficaces y acordes con la realidad de la vida de las mujeres, prestando especial atención a su situación en los países en desarrollo.” (INSTRAW, 1988, p. 9)

Ante la falta de garantía a los derechos a la educación de las mujeres como un derecho humano, fue vital promover el acceso de ellas a la educación. En el 2010 con la reestructuración de las Naciones Unidas el INSTRAW, y UNIFEM, así como *Division for the Advancement of Women (DAW)*; *Office of the Special Adviser on Gender Issues and Advancement of Women (OSAGI)* se fusionaron y unieron fuerzas para formar lo que actualmente se conoce como ONU mujeres. Desde su fusión esta organización ha velado por la integridad de la mujer, su empoderamiento, por sus

derechos, por darles un espacio para que puedan desarrollarse e integrarse equitativa y justamente en la sociedad. Es así como entre sus objetivos el rubro educativo se estableció que:

Integrar formalmente a las mujeres a la economía. Eliminar la violencia que sufren. Mejorar el acceso a la educación y a la salud en especial reproductiva. Implementar leyes que prohíban la discriminación de género. La eliminación de la discriminación en contra de las mujeres y las niñas. El empoderamiento de la mujer; y El logro de la igualdad entre las mujeres y los hombres, como socios y beneficiarios del desarrollo, los derechos humanos, las acciones humanitarias y la paz y la seguridad.” (ONU Mujeres, 2018)

En este sentido es importante, destacar las políticas nacionales relacionadas con la educación y la prevención del embarazo en la población adolescente del nivel medio superior.

1.2 Contexto Nacional

México al pertenecer a las Naciones Unidas tiene el compromiso de establecer normatividad, programas e instituciones que instrumentalicen las acciones enfocadas a al acceso de las niñas y jóvenes a la educación como parte de los derechos humanos. Fue así que se proclamó la Ley General para la Igualdad entre hombres y Mujeres en 2006. La cual garantiza:

[...] que la Federación, los estados y los municipios, dentro de sus respectivas atribuciones, establecerán las bases de coordinación para la integración y funcionamiento del Sistema Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. (IMUJERES, 2007, p. 9)

El Plan Nacional de Desarrollo *2013-2018* (PND), plantea cuatro objetivos para la meta nacional que se relacionan con el Sector Educativo. Por su parte, el Sistema Educativo Nacional planteo tres

ejes que rigen al modelo educativo, entre los cuales se ubican la calidad, equidad y cobertura y retención:

- **Calidad.** La educación de calidad tiene la mayor importancia para el desarrollo político, social, económico y cultural de México. Es el camino para lograr una convivencia respetuosa y armónica, en una sociedad democrática, justa, pacífica, productiva y próspera. La educación de calidad debe ser un verdadero instrumento que ayude a superar las graves desigualdades que padecen millones de mexicanos y favorezca un panorama de oportunidades al alcance de todos. Por ello he tomado la decisión política de reconocer a la educación la altísima prioridad que le corresponde y en consecuencia identificar e impulsar las transformaciones que requiere el sistema educativo para estar a la altura de las aspiraciones de los mexicanos y para poder hacer frente a los retos que el país enfrenta. (Secretaría de Gobernación, 2013, p. 60-65)
- **Equidad.** Se trata de crear condiciones para garantizar acceso efectivo a una educación de calidad y reconocer distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos y destinar mayores recursos educativos a la población en condiciones de vulnerabilidad. (Secretaría de Gobernación, 2013, p. 60-65)
- **Cobertura y Retención.** La cobertura educativa en los distintos tipos, niveles y modalidades del sistema se mide a través de indicadores, como la relación entre oferta y demanda escolar y datos sobre acceso, retención y transición de un tipo o nivel al subsiguiente, además de observaciones sobre el grado de desigualdad de oportunidades educativas entre grupos sociales y en diferentes ámbitos territoriales del país. La retención es alcanzar niveles de universalización en la educación obligatoria, así como

de lograr una distribución cuantitativamente suficiente, de mayor calidad y mejor equilibrada en la educación. (Secretaría de Gobernación, 2013, p. 60-65)

Figura 1. *Políticas Públicas del Sistema Educativo Nacional*



Fuente: Elaboración propia basada en: INEE. (2015). *México y su sistema Educativo*. México. Folleto 13.

Del Plan Nacional se deriva el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, el cual tuvo como objetivo articular el esfuerzo educativo durante la administración del presidente Peña Nieto, cada uno acompañado de sus respectivas estrategias y líneas de acción, como se ilustra en la Tabla 1.

Tabla 1. *Programa Sectorial de Educación (2013-2018): Metas Nacionales*

Objetivo de la Meta Nacional	Estrategias del Objetivo de la Meta Nacional
1. Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad.	Modernizar la infraestructura y el equipamiento de los centros educativos.
2. Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo.	Crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada de los planteles.
3. Ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos.	Asegurar las condiciones para que la infraestructura cultural permita disponer de espacios adecuados para la difusión de la cultura en todo el país.
4. Promover el deporte de manera incluyente para fomentar una cultura de salud.	Crear un programa de infraestructura deportiva.

Fuente: SEP. (2013). *Programa Sectorial de Educación (2013-2018)*. México. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18

La Educación Básica y la Educación Media Superior, se contempla en los programas específicos que se ilustran en la tabla 2, donde se puede identificar los propósitos de la educación media superior, en el nivel técnico y el bachillerato general y tecnológico.

Tabla 2. Estructura del Sistema Educativo en México		
TIPO EDUCATIVO	NIVEL EDUCATIVO	TIPO DE SERVICIO
Educación Básica	Preescolar	General Indígena Comunitaria
	Primaria	General Indígena Comunitaria
	Secundaria	General Técnica Telesecundaria Comunitaria Para trabajadores
Educación Media Superior	Preparatoria	Profesional Técnico Bachillerato general Bachillerato tecnológico
Educación Superior	Licenciatura	Educación normal Universitaria y Tecnológica
	Posgrado	Especialidad Maestría Doctorado

Fuente: SEP. (2008). *La estructura del Sistema Educativo Mexicano*. México. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf

1.2.1 Normatividad nacional de la educación y los derechos humanos

En México la normatividad nacional en materia educativa y de derechos humanos que actualmente se encuentran en vigor son: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en especial sus artículos 3° y 31; la Ley General de Educación; la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, el artículo 38; y el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. La Normatividad de la Educación es aplicable a nivel federal y con el respaldo de la normatividad correspondiente a los 31 estados.

En el país el derecho a la educación se garantiza en el artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación:

El artículo tercero constitucional establece que todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado, federación, estados, Distrito Federal y municipios, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y preparatoria. La educación Media Superior proporcionada por el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional. Se establece también que toda la educación que el Estado imparta será gratuita y que éste promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos, incluyendo la educación superior; apoyará la investigación científica y tecnológica y alentará el fortalecimiento y difusión de la cultura de México. La educación que ofrece el Estado debe ser laica, por tanto, ajena a cualquier doctrina religiosa, y estará orientada por los resultados del progreso científico. La educación también se guía por el principio democrático, considerando a la democracia no sólo como estructura jurídica y régimen político, sino como sistema de vida

fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural de las personas (CPEUM, 2017, p. 12- 13)

Mientras que la Ley General de Educación, amplía algunos de los principios establecidos en el Artículo Tercero constitucional en el que se establece que:

[...] todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional; que la educación es el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; y que es un proceso permanente orientado a contribuir al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad. El proceso educativo debe asegurar la participación del educando y estimular su iniciativa y su sentido de responsabilidad. (LGE, 2018)

La estructura institucional y la normatividad que la regula busca que los contenidos educativos consideren las diferencias, tanto geográficas como culturales y las necesidades específicas de cada nivel educativo. Con el fin de promover un desarrollo intelectual y emocional de los niños y jóvenes.

La perspectiva educativa incluye también la consideración de los derechos humanos específicos de la mujer. En México se reconocen nueve derechos, entre los cuales destacamos el de la educación, a la salud, derechos sexuales y reproductivos, según refiere INMUJERES (2007):

1. Derecho a la educación: establece que las mujeres de todas las edades deben recibir educación no discriminatoria y que promueva los valores de solidaridad, equidad y respeto.
2. Derecho a la salud: contar con servicios de salud accesibles y de buena calidad.
3. Derechos sexuales y reproductivos: información y educación sexuales.

4. Derecho a una vida sin violencia: Ésta consigna la responsabilidad del Estado mexicano de proteger a las mujeres de los tipos de violencia que las amenazan, principalmente a niñas y mujeres adultas mayores. Además, asienta las bases legales sobre cómo se coordinarán las dependencias federales y los tres órdenes de gobierno para conjuntar esfuerzos, instrumentos, servicios y políticas con el propósito de prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en todo el territorio nacional.
5. Derecho al trabajo: trabajar sin que importe el estado de embarazo, nuestro estado civil o cualquier otra condición especial.
6. Derecho al desarrollo: que se reconozca y valore la contribución de las mujeres al desarrollo económico.
7. Derecho a la política: tomar decisiones en igualdad de condiciones que los hombres, tanto en el ámbito privado como en el público.
8. Derecho a un medio ambiente sano: educación y capacitación en el manejo adecuado de los recursos naturales y en la conservación del medio ambiente, aire no contaminado, agua limpia, alimentos no tóxicos, entre otros.
9. Derecho a la información: tener las mismas oportunidades que los hombres. La publicación Derechos Humanos de las Mujeres contribuye a ello en una doble vertiente: al apoyar los procesos de sensibilización y capacitación, y divulgar los fundamentos jurídicos de los derechos humanos de las mujeres, ambos, aspectos clave en el anclaje de los procesos de institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en las políticas y programas del Estado mexicano. (IMUJERES, 2007, p. 3)

México aprobó la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2006) y la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007), así como la Ley de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (1992); Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores (2002); Ley Federal de Derechos (1981); Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, las cuales constituyen el marco de políticas públicas a favor de la mujer.

1.2.2 Estrategia Nacional para la prevención del embarazo en adolescentes

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en el 2016 se registraron en México 395 mil 597 nacimientos de madres de entre 9 y 19 años, lo que ubicó a México en el primer lugar de embarazo adolescente, entre los países integrantes de este organismo (DGIRE, 2016, p. 3)

Por lo tanto, el embarazo en adolescentes es un problema poblacional que demanda acciones integrales del Gobierno de la República que por medio de dependencias del Gobierno Federal y de la consulta a organizaciones de la sociedad civil y académicos formularon la “Estrategia Nacional para la prevención del embarazo en adolescentes” (ENAPEA). Entre las que destacan las referentes a los logros académicos, la educación integral de la sexualidad, el acceso efectivo a métodos anticonceptivos, entre otros. (Figura 2)

Figura 2. *Estrategia Nacional para la prevención del embarazo en adolescentes” (ENAPEA)*



Fuente: (CONAPO, 2015).

Las entidades con mayor incidencia son Chihuahua, Coahuila, Durango, Guerrero y Chiapas que además tienen mayor prevalencia de embarazo adolescente en población indígena.

El marco conceptual de la ENAPEA se resume en una pirámide que recoge las principales aportaciones de diferentes modelos. La pirámide está formada por cinco niveles de intervención que pueden llevarse a cabo en el ámbito de las políticas públicas, particularmente, de educación, salud y desarrollo. En la base de la pirámide se encuentran las intervenciones con el mayor potencial de impacto que comprenden, aquellas que se dirigen a los determinantes socioeconómicos de la salud (como la educación y el trabajo). En los siguientes niveles se encuentran las intervenciones que cambian el contexto para facilitar que los hombres y las mujeres tomen acciones y decisiones apropiadas para su

salud (por ejemplo, mejoras en el marco jurídico y entorno social habilitante); la educación integral en sexualidad es un aspecto fundamental que involucra a los diversos sectores para fomentar que se puedan tomar decisiones importantes entorno a su sexualidad, en el siguiente nivel se observa que es necesario, garantizar la oferta y dotación de todos los métodos anticonceptivos, incluyendo los que proporcionan protección de largo plazo y los métodos anticonceptivos reversibles de acción prolongada (ARAP); en la punta de la pirámide se encuentra la atención clínica directa continua. Las intervenciones en la base de la pirámide tienen una mayor efectividad por llegar a segmentos más amplios de la sociedad, pero son más complejas y difíciles de implementar. En cambio, las intervenciones en la punta de la pirámide están dirigidas a los individuos, es menos complejo aplicarlas, pero tienen menor impacto. (CONAPO, 2015, P. 17)

Sin embargo, la estrategia no ha logrado disminuir la tasa de embarazos adolescentes, pues en el 2016, según la OCDE, México fue el país con mayor tasa de natalidad en mujeres adolescentes (77 nacimientos por cada 1,000 mujeres entre 15 y 19 años).

Según el Consejo Nacional de Población, la composición del embarazo en la población adolescente de México denota estar vinculados con la coerción, engaño o abuso. En el grupo del nivel medio superior llama la atención el índice de embarazos. Así pues, la Secretaría de Salud refirió que en 60% de los registros de madres adolescentes, el padre es un hombre de 20 o más años, lo cual cuestionaría si las relaciones que llevaron al embarazo fueron consentidas o no. Entre menor es la edad de la adolescente que es madre, mayor es la proporción de hombres (los padres) 10 años mayores o más que ellas. Mientras que entre las de 15 a 17 años son cuatro años y entre las de 18 y 19 años son 3 años. Del total de madres menores de edad, solamente uno de cada diez (10.8%) padres también tenían menos de 18 años al momento del parto. Entre las madres que dieron a luz

antes de los 15 años, la proporción de padres mayores de edad crece al doble, es decir, sólo uno de cada cinco padres era menor de edad y su edad media era de 20 años. (CONAPO, 2015, p. 35)

Estos datos develan la ineficacia de las políticas públicas en materia de la educación sexual actual y las estrategias del aborto para reducir la maternidad adolescente. En el 2002, el *British Medical Journal* señaló que “las estrategias de prevención, educación sexual estándar y la planificación familiar, no retrasan el inicio de las relaciones sexuales, ni mejoran el uso de métodos de control natal entre los jóvenes, ni tampoco reducen el número de embarazos en mujeres jóvenes”. (Jemmott, 2010). (Figura 3)

Figura 3. Embarazo en la adolescencia en México



Fuente: (CONACYT, 2018).

Es claro que el embarazo en adolescentes es un tema que tiene fuertes implicaciones en el futuro económico de las adolescentes. Pues, éstas tienden a abandonar la escuela, sus ingresos están al

nivel de pobreza o por debajo y rara vez son capaces de lograr una paridad tanto educativa como económica con sus coetáneos.

La noción de “sexo seguro” que la mayoría de los programas gubernamentales provee a los estudiantes de una falsa seguridad que promueve las relaciones sexuales casuales y esto es lo que pone en peligro su salud emocional y física. Además, de poner en riesgo a las chicas de tomar la decisión de abortar. “Las adolescentes poseen un perfil de vulnerabilidad psicológica y socioeconómica ya determinado antes del embarazo, sin embargo, aquellas que continúan la gestación, pueden acceder a programas de apoyo, mientras las que abortan no” (Jemmott, 2010).

Las posibles consecuencias adversas que se mencionan, según las cuales las adolescentes embarazadas constituyen un grupo de alta vulnerabilidad social son (González, 2015): “separación de la familia; interrupción de la escolaridad; presencia de problemas de salud y emocionales; necesidad de asistencia pública; fallas en el manejo del bebé y aparición de necesidades especiales para los padres y los hijos”. Por lo tanto, las madres adolescentes pueden presentar diferentes reacciones emocionales con respecto al embarazo y al bebé. Puede ser una reacción de rechazo o de un logro extraordinario, pero en general no se dan cuenta de las responsabilidades que ello conlleva, además de las demandas que su estado exige. Por lo tanto, la mayoría de las madres adolescentes se sentirá deprimida, abrumada por la culpabilidad, ansiosa y con miedo al futuro.

El embarazo de una adolescente es desfavorable para que continúe sus estudios, además del desprestigio social en su ambiente. Por lo tanto, la deserción o abandono escolar “suele ser definitivo en muchas adolescentes, lo cual conllevará una baja calificación dentro del campo laboral. La ausencia de capacitación lleva a subempleo, a permanecer en un bajo estatus social con pocas

oportunidades al progreso. La nula o baja remuneración empeorará el entorno familiar.” (Monterrosa, 1998, p.18).

Todas las adolescentes embarazadas requieren atención especial por parte de por parte de la familia principalmente, pero también de su entorno social. Para que en la medida de lo posible pueda proseguir su formación académica, ya que un embarazo bien llevado no está contraindicado con la escolaridad. También es importante que tenga a su alcance sistemas de apoyo especiales, tanto espirituales y familiares, como gineco-obstétricos y psicológicos, que ayuden a la joven durante el embarazo, en el momento de dar a luz y en su inminente maternidad.

1.2.3 La deserción escolar por embarazo en la educación media superior en México, Puebla y en la Preparatoria “Enrique Cabrera Barroso” Urbana

La reprobación y deserción escolar, por embarazo, incide en los indicadores de la trayectoria escolar en el bachillerato. La falta de un proyecto de vida, de educación sexual, el acceso y uso de los métodos anticonceptivos, la reproducción de modelos de amor romántico, y problemas económicos e intrafamiliares son algunas de las causas que conllevan a las jóvenes a tener relaciones sexuales y conducen a embarazos no planeados de las adolescentes que estudian y maternan a temprana edad; e incide en la interrupción de sus estudios antes o después del parto, un porcentaje menor de las adolescentes regresan a la escuela, por ello la deserción escolar y reprobación por el embarazo afecta los índices de eficiencia terminal en el país. (SEP, 2012) Según los especialistas en el tema, en México este fenómeno crecerá si no se toman las medidas necesarias, pues, aproximadamente

695 mil adolescentes han estado embarazadas alguna vez (ENSANUT, 2006) y de no atenderse éste podría aumentar.

Por otra parte, la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT, 2006) reportó que la tasa de embarazo en niñas y adolescentes de entre 12 y 19 años fue de 79 por cada mil mujeres entre estas edades. Por su parte, el censo de 2010 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) estimó que “uno de cada seis nacimientos acontece en jóvenes de 15 a 19 años (16.1 %) siendo el Estado de México, Chiapas, Veracruz, Jalisco y Puebla las entidades con mayor concentración de adolescentes en condiciones de maternidad. Asimismo, los datos que el Banco Mundial (2009) refirieron que, por cada mil mujeres adolescentes en el país, existían 69 embarazadas o que habían tenido un hijo.” (SEP, 2012, p. 111.)

Según Menkes y Serrano, en el 2012 las estadísticas sobre embarazo adolescente señalaron que el 19.2% nacimientos de mujeres adolescentes, con años de anterioridad la maternidad temprana ocurre con mayor frecuencia en estratos socioeconómicos bajos (Menkes & Serrano, 2006) además de sus propias limitaciones económicas, esta se complica con la mantención de un hijo. En este sentido, según Páez (2012), el problema se concentra en el grupo de población de baja o nula escolaridad:

[...] las adolescentes sin escolaridad presentaron una tasa más alta de fecundidad (180 nacimientos x 1 000 mujeres), en comparación con las que tienen una escolaridad de secundaria o más, (60 nacimientos x 1 000 mujeres), así como de acuerdo con la Encuesta Demográfica Reproductiva (Eder), del total de madres adolescentes en condición de pobreza, 95% había dejado la escuela un año antes de su embarazo; al comparar esta

situación con la de madres de mejor nivel socioeconómico, se encuentra que esto ocurre en 77%. (Páez, 2012, p. 6)

Según la SEP, la expectativa social de la adolescencia es que esta es una etapa en la que los individuos se preparan para la vida y adquieren habilidades para desarrollarse con plenitud. (SEP, 2012) Por lo tanto, la permanencia escolar favorece el desarrollo personal y abre alternativas a otros roles sociales además de la maternidad. “Asistir a la escuela es uno de los factores protectores con mayor potencial para disminuir la fecundidad de los adolescentes. El abandono escolar o rezago educativo provoca desigualdad en la distribución de capital económico, cultural y social.” (SEP, 2012, p. 98-99). Por ello es de suma importancia estudiar el rezago educativo, pues éste es:

[...] el resultado del proceso en el que pueden intervenir diversos eventos como la exclusión del sistema educacional (cuando niños y adolescentes se encuentran fuera del sistema escolar y que por su edad deberían estar inscritos en una escuela), el aprovechamiento escolar inferior al mínimo aceptado (implica reprobar alguna o varias materias o, inclusive, el grado escolar), la extra edad (alumnos que cursan grados escolares inferiores a los que, en un sistema regularizado, corresponde con sus edades), y la deserción escolar (el abandono de los estudios emprendidos). (SEP, 2012, p. 98-99)

Mientras que Páez (2012), al comparar la situación escolar de mujeres que continúan sus estudios con la de madres adolescentes, se observó que las últimas tienen menor probabilidad de terminar la educación básica, no obstante, el porcentaje puede variar según el estrato social. Así, el autor afirma que, en 2011 se “registró que, entre las adolescentes de estratos sociales medio y alto, 11% continuó en la escuela cuando nació su primer hijo, en estratos de menores recursos esto sólo ocurrió en 1%”. (p. 187)

Además, Páez sostiene que durante la última década, tanto en México como en otros países de la región latinoamericana, “el estudio del vínculo maternidad adolescente y rezago o abandono escolar ha cobrado mayor interés, no obstante, es un problema complejo y multicausal que requiere mayor reflexión con información actualizada desde una perspectiva nacional.” (Páez, 2012, p. 187)

En el ámbito educativo es donde los jóvenes mejoran su de interacción social, por lo cual resulta importante considerar a este, como el espacio funcional y fundamental para el desarrollo integral en esta edad. Este hecho es más notorio en el sistema de educación media superior, en el cual, los jóvenes se encuentran entre los 15 y 18 años, en plenitud de la adolescencia, cuya naturaleza de búsqueda de conocimiento y aprendizaje se encuentra en plenitud, de manera tal que toda nueva información es procesada de acuerdo con sus creencias o cosmovisiones. Pero al mismo tiempo, se encuentran en la puerta para abrir el acceso a nuevos mundos, nuevas maneras de verlo, vivirlo y prepararse para enfrentarlo.

Por ello, la prevención del embarazo adolescente debe ser un tema de atención integral, a través de las políticas públicas que involucren a los sectores de salud, educativo para incidir en la construcción del proyecto de vida de las estudiantes adolescentes.

Ser madre y padre adolescente suele desencadenar, sin distinciones socio–económicas, condiciones de vulnerabilidad, que suelen asociarse a: falta de preparación educativa en el tema de salud sexual y reproductiva, a la probable deserción escolar, características del desarrollo cognitivo, físico y psico–socioemocional en esa etapa, la adopción de papeles de género tradicionales, así como a la reducción de vivencias que se generan en la población en este periodo del desarrollo humano considerando su ámbito socio–cultural. Las madres adolescentes son frecuentemente estigmatizadas

y sufren discriminación de género, desaprobación y rechazo familiar, social (en las escuelas, en sectores de salud, en las comunidades, en ámbitos religiosos, por ejemplo).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) inició un estudio de seguimiento durante veinte años (citado por Flores, 2006), a una cohorte generacional de estudiantes mexicanos, y encontró que de los alumnos que ingresaron a primaria en 1976: 60% la terminaron, 40% concluyó la secundaria, 15% la educación media superior, y 2.5% la licenciatura. Esto significó que por cada 100 mexicanos que ingresan a la educación primaria, sólo 15 concluyeron su educación preparatoria. Este hace referencia a un estudio generacional de veinte años.

Así entonces, el embarazo precoz durante los estudios de preparatoria afecta la trayectoria escolar, pues se corre más riesgo en desertar de los estudios, y por ende tener menos oportunidades. La mayor parte de las madres adolescentes no tiene empleo ni ingreso independiente al momento de tener a sus hijos e hijas.

La población adolescente, constituye una parte importante del potencial productivo de una región (en formación o en activo), por lo que, mientras más numerosa sea la población joven y desarrolle sus habilidades, aumenta la posibilidad de aprovechar sus conocimientos generales o específicos en beneficio propio y del grupo social al que pertenece (ventana de oportunidad, conocida como bono demográfico), es por esta razón, que el tema del embarazo en la adolescencia se asume como un problema de atención prioritaria, en la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes del Gobierno Federal, pues a partir de ésta se pretende reducir los embarazos entre la población joven: “su atención requiere del trabajo conjunto de dependencias, instituciones y organizaciones del sector público federal, estatal, municipal y local, y del sector privado, de la sociedad civil y de la cooperación internacional.” (ENAPEA, 2015, p. 37)

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el 2017, Puebla ocupó el octavo lugar con más embarazos adolescentes, al registrar 25 mil nacimientos, junto con Veracruz y Sonora, pues superaron la media nacional del 17.9 por ciento. El embarazo de menores de 20 años, de un total de 136 mil 217 nacimientos, en la entidad se registraron un total de 25 mil 608, equivalente al 18.8 por ciento (*Cambio*, 2017, 12 de noviembre).

En las preparatorias de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) se adolece de programas específicos para atender la prevención del embarazo adolescente junto a la deserción escolar, sobre todo éste último tiene relevancia en el Plan de Desarrollo Institucional de la BUAP.

En 2014 con la creación de la Dirección de Acompañamiento Universitario (DAU), cuyo objetivo principal, de acuerdo al PDI, “Brindar el acompañamiento académico a estudiantes en situación de vulnerable como: pobreza extrema, madres solteras, adolescentes embarazadas, estudiantes con enfermedades crónicas degenerativas o alguna discapacidad y de ascendencia indígena” (Cruz y Zepeda, 2014, p.176).

Actualmente DAU cuenta con la Coordinación de Igualdad e Inclusión y el Programa de Atención a la Igualdad, es en esta dependencia donde se llevan a cabo actividades de capacitación, atención y orientación psicológica que se proporcionan al alumnado universitario, que solicita apoyo en temas relacionados con la violencia de género, discriminación, discapacidad, diversidad sexual, alcoholismo, drogadicción, y sobre el apoyo académico para disminuir los índices de deserción escolar. Así también, el bienestar emocional, físico y nutricional.

Fue a través de la DAU, que se coordinó el programa federal sobre la transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. A partir del cual se dirigieron esfuerzos para atender las problemáticas en torno al embarazo de las estudiantes en el nivel medio superior, becas

a estudiantes indígenas y con discapacidades. A partir del 2018, DAU desarrolló una política de atención a la comunidad estudiantil, entre éstos, la perspectiva de género, la prevención y atención de la violencia de género, entre otros.

Ante la ausencia de un programa, para garantizar la eficiencia terminal y contener la deserción escolar de las estudiantes embarazadas. Según datos de la PECU, “la tendencia de la deserción escolar por embarazo en el ciclo escolar 2012-2013 fue de entre dos y tres alumnas, y dos alumnos. Mientras que en ciclo 2014-2015, se detectaron seis embarazos” (Cruz y Zepeda, 2014, p. 175).

La deserción escolar en el nivel medio superior por reprobación de más de cuatro materias y por embarazo adolescente, en la PECU son una problemática que incide en el desempeño académico y la eficiencia terminal, además de ser un problema de salud pública. Ante la problemática anteriormente descrita, un grupo de profesoras de la Preparatoria “Enrique Cabrera Barroso” Urbana (PECU), encabezadas por la Mtra. Ana Claudia Islas Román, diseñó el programa “LOBO MAMÁS”, que se puso en marcha en el 2014. A este proyecto se unieron las y los docentes Luis Edmundo Aguilar, profesor de Cultura Física; José Jaime Bañuelos Martínez, de Literatura y Lenguaje y María del Rosario Pérez Viguera, maestra de Biología y Bioquímica.

El programa “Lobomamás”, sostienen Ana Claudia Islas Román y José Jaime Bañuelos Martínez (2017), se creó desde la mentoría como acompañamiento a la trayectoria académica para evitar la deserción escolar y ofrecer redes de apoyo en el bienestar emocional, físico y académico y garantizar la conclusión de estudios en el nivel medio superior (Islas y Bañuelos, 2017). Éste consta de cuatro ejes: Lobomamás: el acompañamiento; Lobomamás y bebés en movimiento; Lobomamás,

por el interés del superior menor; Dejando Huellas... experiencias que construyen caminos (Islas y Bañuelos, 2017, p. 196).

Además, una figura central en el acompañamiento académico fue del y la tutor/a, especialmente del Lobotutor/a, docente perteneciente al programa “Lobomamás”. Ellas y ellos junto con la responsable de Mentoría (Ana Claudia) fueron los responsables del seguimiento académico, técnico y del bienestar emocional de las estudiantes inscritas en el programa.

El subprograma “Dejando Huellas... experiencias que construyen caminos” tiene tres propósitos fundamentales: trabajo de índole *formativo* en torno a la educación sexual y de *prevención* del embarazo a temprana edad, el trabajo *remedial*, que consiste en detectar las causas del embarazo en las estudiantes, con el fin de desarrollar estrategias y herramientas cognitivas y *formativo*, para la toma de decisiones para la vida personal y familiar de las alumnas (Islas y Bañuelos, 2017, 203).

El objetivo fue evitar la deserción escolar de las estudiantes embarazadas y brindarles un acompañamiento emocional, por parte de la DAU. La parte académica se brindó a través, de la mentoría, es decir, por medio de la asesoría para generar el acompañamiento, académico, emocional y físico. El programa retomó los ejes del proyecto de grupos vulnerables, el cual se integró de los siguientes ejes:

Lobo Mamás en acción, una estrategia académica dirigida al apoyo académico a alumnas en situación de gravidez.

En salud, para promover hábitos saludables a alumnos con problemas de obesidad.

Rescate académico, atender alumnos que faltan por lapsos prolongados de tiempo a la escuela.

Ámate, dirigido a realizar prácticas destinadas a motivar y elevar la autoestima (Cruz y Zepeda, 2014, p. 179).

Durante el pilotaje del programa Lobo Mamás en acción se buscó coadyuvar a resolver los problemas académicos de las alumnas al final del embarazo y durante el periodo postparto, y en casos excepcionales, los derivados de alto riesgo de salud materno-infantil. Atendiendo las directrices institucionales en torno al apoyo académico, la Secretaría Académica y la Dirección de la PECU, a través de la mentoría autorizó un permiso de 15 días antes del parto y 30 días postparto.

Con el fin de evitar la reprobación y disminuir la deserción escolar, se brindó el acompañamiento académico a través de clases virtuales en la plataforma educativa, durante el periodo de permiso a las estudiantes. En esta estrategia fue fundamental la colaboración de las y los docentes, tutores y mentores de las alumnas. De acuerdo al modelo educativo del plan de estudios de la PECU, se continuó con la enseñanza centrada en el estudiante, y se transitó del modelo presencial al virtual, a través de las e-actividades para dar seguimiento al proceso de aprendizaje de acuerdo a los propósitos de las materias del grado escolar en el que se encontraban inscritas las alumnas.

La plataforma empleada en el acompañamiento académico del programa Lobo Mamás fue Moodle, proporcionada por la Dirección General de Innovación Educativa (DGIE). Las actividades de cada materia se diseñaron en bloques que incluyó e-actividades, la evaluación parcial de la asignatura. Cada bloque contempló de 3 a 5 e-actividades, además de materiales didácticos: textos, audiovisuales y de interacción (Cruz y Zepeda, 2014, p. 180).

Por otra parte, en el mismo programa se incluyó el subprograma “Lobomamás en movimiento”, para cursar la materia de Cultura Física, a cargo de Luis Edmundo López Aguilar, el cual estuvo dirigido a las alumnas embarazadas y madres-estudiantes. Éste incluyó tres ejes, de acuerdo a las competencias de aprendizaje de la asignatura: a) Ejercicio terapéutico y profiláctico en el embarazo, parto y posparto, b) Prevención de lesiones, obesidad y diabetes Mellitus gestacional, y c) La interacción mamá-bebé con base en la estimulación temprana y psicomotricidad (López y Pérez, 2017, p. 185, 187).

1.3 Modelo pedagógico de educación media superior en la BUAP

En el año 2014, la BUAP llevó a cabo un análisis crítico del modelo educativo del nivel medio superior de la BUAP (BUAP, 2014), cuyo resultado es un documento que marca los lineamientos que habrán de seguir el “modelo educativo, la calidad académica y la infraestructura que apoya el desarrollo del plan de estudios del nivel medio superior en la BUAP. (BUAP, 2014, p. 9)

El Modelo Universitario Minerva, derivado de la revisión académica universitaria, implicó la adecuación del Plan 06 basado en competencias a través de la implementación de programas de apoyo académico (BUAP, 2014:9); que implicaron a su vez, una serie de propuestas que centraron en: “adecuar la normatividad para el sistema de bachillerato universitario, mantener procesos de evaluación y seguimiento del Plan 06 que implica también la evaluación de los docentes y directivos. (BUAP, 2014, p. 9)

En dicho modelo, que es el vigente actualmente en todas las escuelas preparatorias de la BUAP, se plantea que la evaluación integral de los aprendizajes y el perfil de ingreso y

egreso de los estudiantes deberían estar permeados por el enfoque basado en competencias, así como de un seguimiento de estas, fortaleciendo el “Sistema de Acompañamiento al Estudiante y el Programa de Orientación Educativa” y estableciendo el sistema de indicadores para el nivel medio superior. (BUAP, 2014, p. 9)

Estos dos aspectos, fueron fundamentales en la elaboración de la propuesta académica de atención a la deserción escolar y reprobación por embarazo y su acompañamiento para la conclusión de sus estudios en la PECU.

1.3.1 Normativa institucional para el personal docente y alumnado

Toda institución está regida por normas y reglamentos que regulan el funcionamiento interno de las relaciones académicas del personal académico, administrativo y del alumnado. En el caso de los docentes, se regula por el Reglamento de Ingreso, Permanencia y Egreso; el Código Ético; Reglamento Interno; y en el caso de la PECU, además existe el Reglamento de Tutores de la (2016), que establece lo siguiente:

Mejorar su propia formación académica; cumplir con todas sus funciones docentes; dar aportes al mejoramiento social y cultural de su entorno; tener en cuenta que desde su rol como docente debe adelantar aportes en torno a la cultura, ética, ciencia, humanidades y tecnología; tener conciencia y compromiso con el entorno académico y social; fomentar las buenas relaciones con los estudiantes, docentes y directivos, en la base del respeto; no provocar u obligar a los estudiantes a prácticas o comportamientos que estén fuera de sus funciones como docente; cumplir con las funciones que tiene como docente y respetando su programa curricular; en los procesos de evaluación, tener en cuenta los aspectos de

equidad, flexibilidad, y con formas integrales; facilitarle al estudiante todo el material y el conocimiento pertinente para que el estudiante adelante efectivamente su proceso de aprendizaje. (Sánchez López 2017-2021, pp.17-21)

El Reglamento de Ingreso, Permanencia y Egreso de la BUAP, del 2015 establece los derechos y obligaciones de la población estudiantil del nivel bachillerato, licenciatura y posgrado. En la PECU, refiere su director, los estudiantes serán atendidos en sus necesidades como lo estipula el reglamento interno y la normativa vigente, punto que se implementa con la intención de lograr una mejora constante, para la comunidad estudiantil, y para toda la preparatoria en general. (Sánchez López, 2017-2021). El periodo de permanencia es de tres a cuatro años:

Dentro de la normatividad de la preparatoria, que tiene que ver con el ingreso, permanencia y egreso resaltan los artículos 19, 20, 24 y 25, que respectivamente señalan: “la estancia estudiantil como alumnos que es un Mínimo de tres años y un máximo de 4 años para acreditar todo el plan curricular; que en caso de interrupción de los estudios y bajo un acompañamiento de las directivas de la preparatoria, ésta podrá ser máximo de dos semestres; y que el alumno causará baja cuando tenga menos del 51% de sus créditos aprobados. (Sánchez López, 2017-2021)

Así también, a través del plan de estudios, de los criterios de evaluación y de todo el proceso escolar; así como de las asesorías son estratégicos para atender los puntos débiles del aprendizaje; así como se fomenta la libertad de expresión en cualquier tipo de encuentro académico; y garantiza la participación estudiantil en todos los eventos académicos y culturales; y de esta forma reconocer los logros académicos del alumnado. (Sánchez López, 2017-2021)

Los derechos estudiantiles están diseñados para garantizar los de orden académico y en especial, los de los grupos vulnerables, en los cuales se ubican las estudiantes embarazadas del nivel medio superior. En este nivel de escolaridad, al ser menores de edad, los padres y madres de familia juegan un papel central. En Plan de Desarrollo de la PECU 2017-2021, se destacan los derechos y las obligaciones de los padres de familia o tutores del alumnado. Además, subraya que deben presentarse en todo acto o reunión donde la institución lo solicite. Estar plenamente informados del proceso de sus hijos; la obligación de conocer todo tipo de evento que la escuela tiene programado realizar; conocer los horarios de entrada y salida, así mismo conocer los horarios de la programación curricular; entre otros aspectos no menos importantes. Así entonces, en todos los casos donde la institución tenga que hacer uso de la sanción, los padres de familia serán debidamente informados y citados con el fin de reparar en todos los daños causados por el estudiante.

En la convivencia de la comunidad del bachillerato, los reglamentos universitarios establecen las directrices para el comportamiento del profesorado, alumnado y personal administrativo en la institución.

Por esta razón, el acompañamiento a las y los estudiantes es vital, a través del Sistema Integral de Acompañamiento al estudiante (SIAcE). Una de las estrategias de éste es fortalecer los grupos académicos, por medio de tutores en segundo grado. Por otra parte, si se amerita un reforzamiento en un grupo, los estudiantes tienen otra opción, a través del plan de tutorías.

Desde la perspectiva directiva de la PECU, los estudiantes reconocen este acompañamiento como una herramienta que les permite fortalecer los procesos de aprendizaje, pero otro beneficio mayor es el considerar que los buenos resultados reflejados en el ingreso a la educación superior se logran gracias a las relaciones que se consolidan entre los estudiantes y sus tutores. Para el Director

de la PECU, las oportunidades que ofrece un acompañamiento tutorial tienen que ver con: Buscar por medio de estrategias y alianzas disminuir los índices de deserción; fortalecer los procesos tutoriales con el fin de incentivar en el estudiante proyectos de vida en una línea académica, social, consciente y responsable; promover y fortalecer dentro del mismo plan de organización las tutorías individuales con el fin de identificar con más claridad los problemas de un estudiante, aun cuando sean mínimos, este punto favorece notablemente los procesos de aprendizaje en el estudiante. (Sánchez López, 2017-2021)

1.4 La Preparatoria “Enrique Cabrera Barroso” Urbana

La Preparatoria Urbana Enrique Cabrera Barroso (PECU), se ubica Jardines de San Manuel, de la ciudad de Puebla, Puebla. Su historia nace del Instituto Latinoamericano. Fue el 5 marzo de 1973, que se transformó en escuela preparatoria por cooperación y, en honor al luchador universitario ingeniero Enrique Cabrera Barroso, esta preparatoria lleva su nombre¹. El 12 de abril del mismo año, bajo la rectoría del químico Sergio Flores Suárez y director de la escuela el licenciado Joel Méndez Ríos, el Consejo Universitario de la UAP acordó que la preparatoria fuese incorporada a la Universidad. Más tarde, el 6 de abril de 1976, una comisión de la preparatoria, volvió a solicitar que el asunto de la integración fuese tratado en el Consejo Universitario toda vez que ya se habían cubierto los requisitos demandados por la Universidad (PECU, 2017).

¹ El nombre de Enrique Cabrera Barroso hace referencia a un maestro, político y activista poblano, quien en 1957 ingresa a la Escuela de Ingeniería de la UAP y fue parte del Frente Universitario Nacionalista, Bloque Liberal Universitario y Frente Universitario Anticomunista (FUA), luchó por la defensa universitaria y principios sociales durante muchos años, durante las décadas de los años setenta y ochenta del siglo pasado.

Una vez que estos acuerdos fueron adoptados de manera extraoficial, se procedió a la firma, en marzo de 1977, del convenio de integración entre el rector, Luis Rivera Terrazas, y la comisión negociadora. Seis meses después, en la sesión ordinaria del consejo universitario celebrada el 6 de septiembre de 1977, se adoptó el siguiente acuerdo:

Por unanimidad de votos: que a partir de esta fecha la Escuela Preparatoria Popular «Enrique Cabrera Barroso» de esta ciudad queda reconocida como una preparatoria más de la Universidad Autónoma de Puebla. (PECU, 2017)

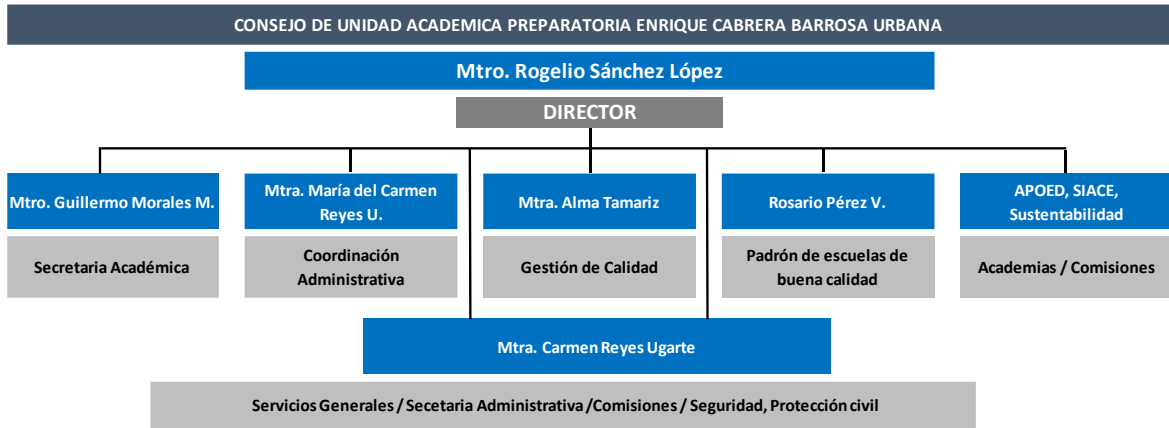
Fue así como se institucionalizó la incorporación de la PECU al sistema del bachillerato de la BUAP.

La **Misión de la PECU es:** Promover una educación propedéutica, integral y de calidad, con todas las bases pertinentes para lograr una educación responsable. (Preparatoria Urbana Enrique Cabrera Barroso, 2017); mientras que la **Visión:** Ser un referente a nivel nacional, y con el fin de egresar ciudadanos con principios, humanistas, competentes que bajo la responsabilidad puedan desenvolverse en el futuro. (Preparatoria Urbana Enrique Cabrera Barroso, 2017)

Así también la PECU se rige por la Filosofía Humanista: Desde una postura enteramente humanista, dar prioridad al desarrollo colectivo e individual, el egresado reconoce la necesidad del respeto a los entornos sociales, culturales, por medio de un pensamiento crítico e innovador, valorando, además, la naturaleza como un factor importante de nuestro entorno. (Preparatoria Urbana Enrique Cabrera Barroso, 2017)

La PECU tiene la siguiente estructura administrativa: Un Consejo de Unidad, Director, Secretaría Académica, Coordinación Administrativa, Gestión de Calidad, Padrón de escuelas de buena calidad, Académicas/Comisiones.

Figura 4. Organigrama de la P.E.C.U



Fuente: Preparatoria Urbana Enrique Cabrera Barroso, 2017.

El personal académico de la PECU esta integrado por 63 profesores, que ocupan las categoría de asignatura, medio tiempo y tiempo completo (tabla 3).

Tabla 3. Planta académica de la PECU, por categorías laborales y sexo

PHC		Categorías laborales											
		PI ASISTENTE		PI ASOCIADO		PI TITULAR		TA ASISTENTE		TA ASOCIADO		TA TITULAR	
M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
25	16	-	-	17	8	-	-	-	-	1	-	-	-

Fuente: (Anuario Estadístico Institucional 2017-2018, 2018).

En la categoría de Asociado, 17 son mujeres y 8 son hombres; solo dos hombres ocupan la categoría de Titular (tabla 4). Lo que demuestra una feminización de la planta académica de Tiempo Completo.

Tabla 4. Planta académica por categoría y sexo

PI ASISTENTE		PI ASOCIADO		PI TITULAR		TA ASISTENTE		TA ASOCIADO		TA TITULAR		TOTAL	TOTAL
M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
-	-	17	8	-	2	-	1	1	1	-	-	18	12

Fuente: Anuario Estadístico Institucional 2017-2018.

El grado académico que prevalece en la planta académica es el de licenciatura, con 57 profesores y 39 cuentan con estudios de maestría (tabla 5).

Tabla 5. Nivel académico del profesorado de la PECU

	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
Estudios técnicos no titulados			
Licenciatura			57
c/estudios de maestría			39
c/estudios doctorales	-	1	1
TOTALES			97

Fuente: Anuario Estadístico Institucional 2017-2018, 2018.

En la matrícula escolar de la PECU (2018) predomina la población femenina, pues de un total de 1594, 885 son mujeres. De ellas 285 cursaron el 1er año, 315 el 2º, y 285 el 3er año de bachillerato.

	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
1º grado	285	257	542
2º grado	315	255	570
3º grado	285	257	542
TOTALES	885	769	1594

Fuente: Elaboración propia basada en el Plan Institucional de la PECU, 2018.

El informe señala que, entre los años 2016 y 2017, se registró una demanda de 1021 estudiantes, se incrementó a 1928 alumnos entre 2017 y 2018. Con respecto a la población femenina, entre el 2016 y el 2017, paso de 250 a 319 alumnas mientras que la masculina en el 2017 pasó de 210 a 253, en el 2018.

AÑO	ASPIRANTES	INSCRITOS
2016-2017	1021	250
2017-2018	1928	319

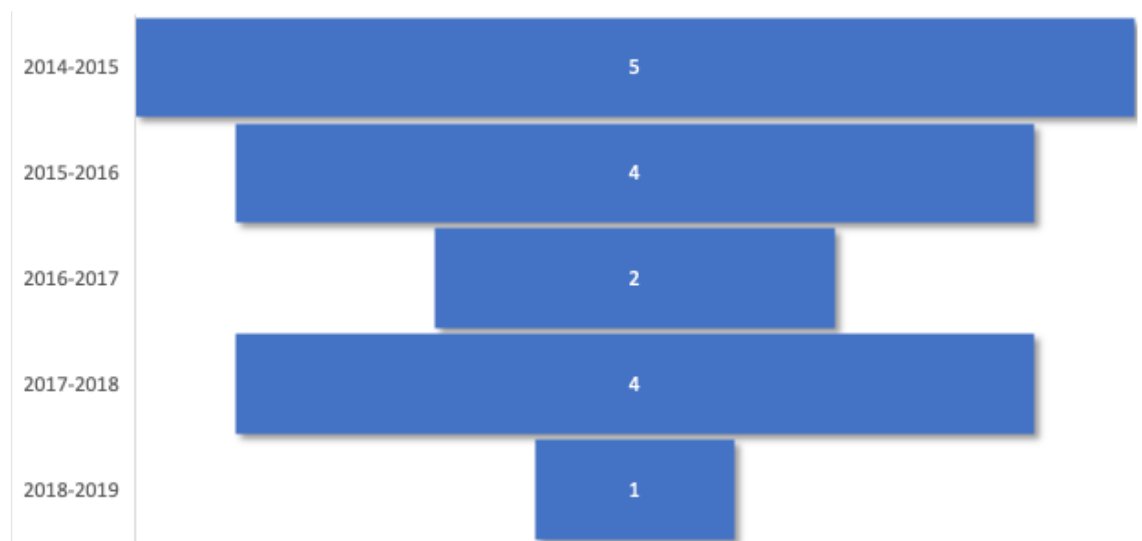
Fuente: Elaboración propia basada en el Plan Institucional de la PECU, 2018.

La infraestructura con la que cuenta la PECU se integra por dos edificios, uno llamado “antiguo”, que alberga 17 aulas para los grupos de primero a tercer grado. El edificio llamado “nuevo” consta de dos plantas. En la planta baja del nuevo edificio, CAB 7, se ubican un aula para 35 alumnos, el laboratorio de inglés para 50 personas; un cuarto de apoyo a las tecnologías de la Información (DCyTIC); un cubículo de atención a estudiantes; dos cubículos, áreas de vigilancia y un espacio en donde se ubica el transformador de luz.

La capacidad de las aulas es para 35 estudiantes. Además, cuenta con un gimnasio con aparatos fijos y terraza. Cabe destacar que el salón de usos múltiples y la terraza permiten tener un espacio con espejos perimetrales para actividades recreativas.

La eficiencia terminal lograda a partir de la estrategia diseñada por el programa Lobo Mamás, fue de 17 estudiantes embarazadas en los ciclos escolares de 2014-2015 a 2018-2019 (figura 5).

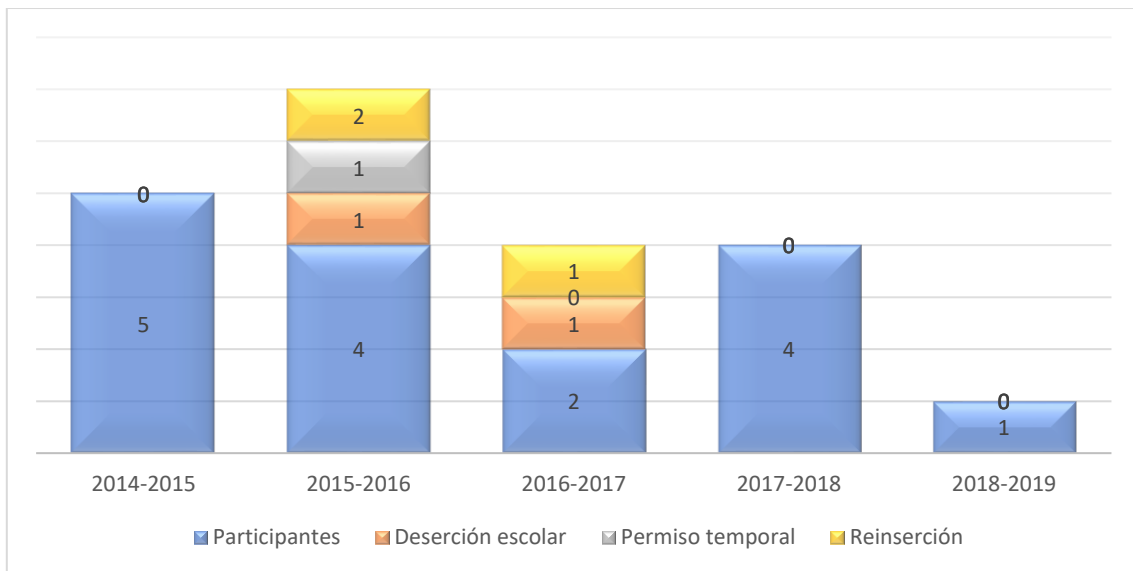
Figura 5. *Participantes por ciclo escolar en el programa Lobo Mamás*



Fuente: López, 2017.

En la figura 5 se aprecia que desde el 2014 que inicio el programa hasta el 2019, el mayor número de egresadas fue el ciclo escolar 2014-2015 con 5 alumnas y el de menor número fue en el ciclo escolar del 2018-2019 con 1 alumna. Tanto el ciclo 2015-2016 y el 2017-2018 son dos años en que hubo en cada ciclo cuatro alumnas del programa.

Figura 6. Programa LOBO MAMÁ por participantes, deserción escolar, permiso temporal y reinscripción y ciclos escolares



Fuente: (López, 2017).

En la figura 6 se aprecia que el programa Lobo Mamás tuvo efectos positivos en los ciclos escolares. En el periodo 2014-2015 cuando hubo cinco participantes con embarazo, todas las inscritas iniciaron y terminaron el programa. Además, se logró cumplir el objetivo que las alumnas continuaran con sus estudios.

En el ciclo 2015-2016 hubo 4 casos de embarazo adolescente en la PECU, de los cuales solo un caso optó por abandonar la escuela; una se dio de baja temporalmente; y esas mismas alumnas se reincorporaron para terminar el ciclo y continuar estudiando. A diferencia del periodo 2017-2018 donde se atendieron 4 casos, que iniciaron el programa y continuaron tanto con su embarazo y sus estudios aún después del parto. Y en el ciclo 2018-2019 se presentó un solo caso, quien permanece en el programa, y continua con sus estudios.

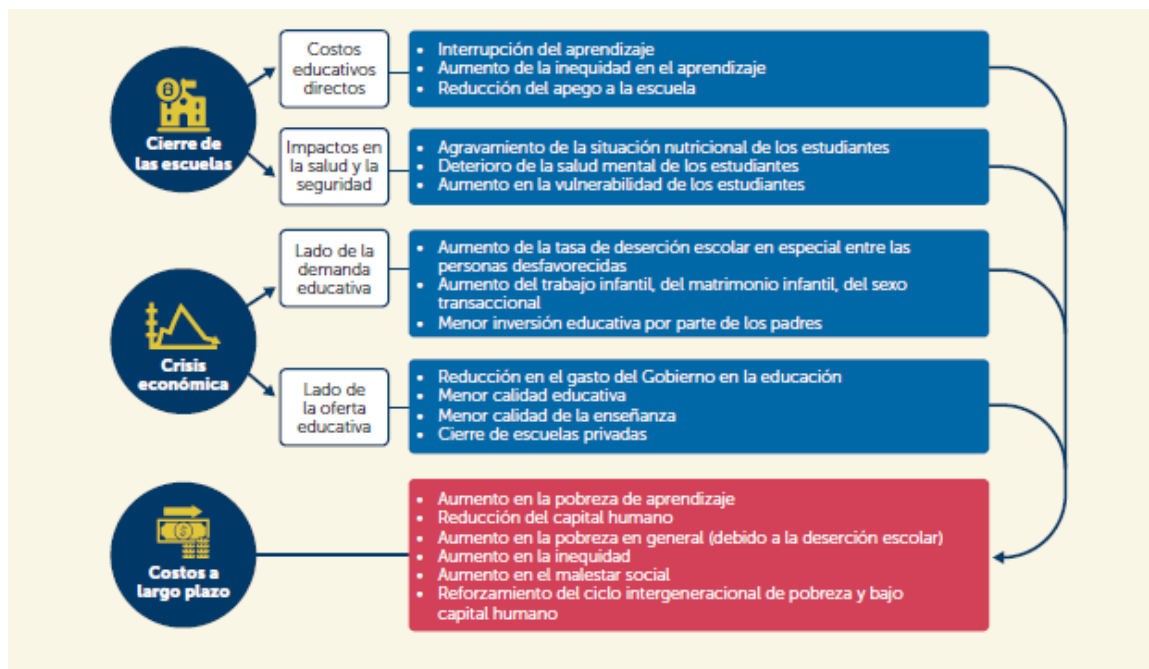
En los últimos meses la educación presencial tuvo que ser interrumpida, pues la pandemia de COVID ha cambiado la perspectiva y la dinámica escolar. La pandemia mundial obligó a los millones de estudiantes mexicanos de todos los niveles a confinarse en casa y continuar el ciclo escolar vía on-line. Al respecto el Banco Mundial señala que:

La pandemia del COVID-19 (coronavirus) representa una amenaza para el avance de la educación en todo el mundo debido a que produce dos impactos significativos: i) el cierre de los centros escolares en casi todo el mundo y ii) la recesión económica que se produce a partir de las medidas tendientes a controlar la pandemia. Si no se realizan esfuerzos importantes para contrarrestar sus efectos, el cierre de escuelas provocará una pérdida de aprendizajes, un aumento en la deserción escolar (también conocida como abandono escolar) y una mayor inequidad. La crisis económica que afecta a los hogares agravará el daño, pues vendrá acompañada de menor oferta y demanda educativa. Estos dos impactos tendrán, en conjunto, un costo a largo plazo sobre el capital humano y el bienestar. (World Bank, 2020, p. 2)

El doble impacto del cierre de las escuelas y de la recesión mundial podría tener costos a largo plazo para la educación y el desarrollo si el sistema educativo no reacciona con rapidez para contrarrestar los costos a largo plazo: Aumento en la pobreza de aprendizaje. Reducción del capital humano.

Aumento en la pobreza en general (debido a la deserción escolar. Incremento de la inequidad, y malestar social. Y reforzamiento del ciclo intergeneracional de pobreza y bajo capital humano.

Figura 7. Impacto del COVID-19 en la educación



Fuente: (World Bank, 2020).

Es probable que los estudiantes dejarán de aprender las materias académicas ya que no cuentan con las herramientas necesarias para acceder en línea. Por lo tanto, puede haber reducción del aprendizaje pues, las familias tenderán a privilegiar actividades de sustento que de la educación. Así pues, se corre el riesgo de incrementar la deserción escolar, pues el apego de los estudiantes vulnerables a la escuela se puede reducir ante la falta de exposición a docentes que los motiven.

Aunado a esto la ausencia del apoyo y de estructura que brinda la escuela también afectará la salud ya que la nutrición y la salud física de los estudiantes, no serán atendidos adecuadamente.

Por ello, es vital atender la recomendación del Banco Mundial que señala que: “Las políticas para cambiar esta situación pueden agruparse en tres etapas que se superponen: enfrentar la pandemia, gestionar la continuidad y mejorar y acelerar el aprendizaje. (World Bank, 2020, p. 7).

Algunas estrategias, según el Banco Mundial, para dar una continuidad pedagógica son las siguientes:

1. Comunicación y vínculo: estableciendo una estrategia de comunicación para alinear mensajes a la comunidad educativa. Los comunicados deben incluir alertas e información pertinente. Considerar la comunicación con la familia para monitorear el desarrollo de necesidades, problemas y prevenir deserción. Comunicar protocolos de regreso a clases.
2. Priorización, recursos, alineación y apoyo curricular: Establecer un grupo de trabajo de monitoreo curricular, evaluación de aprendizajes y reglamentación, para cada nivel educativo. Definir los elementos básicos del currículo que deberán mantenerse para la educación durante el período de crisis y a distancia, las estrategias de evaluación y las modificaciones necesarias en la reglamentación vigente para validar las estrategias educativas que se implementen durante la crisis. Esto deberá de acompañarse con una clara estrategia de comunicación para directivos y docentes, padres de familia y estudiantes. Crear y distribuir paquetes de materiales para la educación a distancia.
3. Diagnóstico académico y protección de trayectorias educativas: Diseñar estrategias específicas para la prevención del abandono escolar, como pueden ser transferencias monetarias para aliviar el estrés financiero, evitar que se transfieran al mercado laboral e

incentivar el regreso a clases. Estas estrategias deberán tomar en cuenta y ser diferenciadas por los distintos perfiles demográficos de riesgo de abandono. Establecer un sistema de seguimiento a estudiantes que pudieron abandonar la escuela durante el cierre de los centros educativos. Fortalecer los sistemas de protección de trayectorias educativas para la búsqueda de estudiantes que abandonaron o que se encuentran en riesgo de abandono. (World Bank, 2020, p.7).

Según, Aguilar (2020), los trastornos causados por el COVID-19 y las medidas de confinamiento afectan a los adolescentes, familias y entornos más amplios. La respuesta ante la emergencia fue cerrar algunos servicios públicos y esto afecta de manera significativa a aquellos que ya tenían dificultades. Los entornos familiares marcados por la pobreza o recursos limitados se verán gravemente afectados por el impacto de las medidas utilizadas para prevenir y controlar la COVID-19, así como el estrés incidirá en el incremento de los conflictos familiares, violencia y malestar social.

El impacto de la pandemia en las adolescentes, las familias y las comunidades varía según el contexto, el estado y escala de la pandemia. Asimismo, existen diversos sistemas de capacidades para lidiar con el impacto de la pandemia en las adolescentes y las familias: sistema gubernamental en general y el sistema de Protección de la Niñez y Adolescencia en particular necesidad de cuidado alternativo aumente durante la crisis, cuando las medidas de confinamiento puedan llevar a la separación de los adolescentes de sus familias; o como resultado del impacto socioeconómico a largo plazo en la capacidad del cuidado de las familias por la crisis del COVID-19. (Aguilar, 2020, p. 179)

Por ello, los esfuerzos para aumentar preventivamente la capacidad del cuidado dentro de una familia y los sistemas de protección social son fundamentales para mejorar la resiliencia de la familia, es por lo que programas como *LOBO MAMÁ* deben continuar durante esta crisis.

Las adolescentes que ya están bajo cuidado por causa de un embarazo enfrentan dificultades específicas:

- Los cuidadores familiares, a menudo abuelos o adultos mayores, pueden necesitar ceder estas obligaciones temporariamente debido al aumento de la vulnerabilidad en su salud. El impacto financiero de la pandemia en las familias de acogimiento puede causar el abandono de estas chicas.
- Las adolescentes pueden enfrentarse a riesgos derivados del cierre repentino de la escuela y ello menguar su objetivo de continuar sus estudios.
- También pueden presentarse riesgos derivados de entornos grupales más propensos a concentrar enfermedades dentro de estos espacios se encuentran en mayor riesgo de maltrato, negligencia y explotación y, en algunos casos (debido a afecciones preexistentes o deficiencias, incluso deficiencias inmunológicas) pueden correr mayor riesgo de contraer COVID-19 y verse gravemente afectados.
- Las adolescentes bajo arreglos de vida independiente pueden correr un elevado riesgo de aislamiento y separación de sus pares, y carecer de acceso a recursos materiales u otras formas de mantener sus necesidades cotidianas.
- Algunas adolescentes, que no están conformes con su ubicación, encontrarán el confinamiento obligatorio intolerable u otras pueden enfrentar aislamiento social

extremo y pueden no tener acceso a un apoyo práctico y financiero en este momento particularmente vulnerable.

Por lo tanto, durante el confinamiento, en el caso de las alumnas con un embarazo no planeado y en riesgo de deserción escolar, es necesario un estudio para indagar cómo fue el seguimiento académico en el marco del programa *LOBO MAMÁ* durante la emergencia sanitaria.

CAPÍTULO II.

MARCO TEÓRICO

La calidad de un programa y plan de estudios se evalúa por un conjunto de indicadores, entre los cuales se ubica la trayectoria escolar, es decir, las estrategias que dirigen la operación de un plan de estudios para reducir los índices de deserción, reprobación e incrementar la eficiencia terminal del alumnado inscrito por cohorte generacional. En este tenor, durante los estudios de bachillerato las instituciones brindan un acompañamiento académico, a través de la tutoría y mentoría, para identificar los problemas de aprendizaje y de índole personal que inciden en la deserción escolar del alumnado. En este capítulo se presentan las propuestas teóricas sobre las competencias, la trayectoria escolar: la tutoría y mentoría, las relaciones de género.

2.1 Las competencias

En el contexto de los cambios en el trabajo y el advenimiento de la sociedad del conocimiento a principios de la década de 1970, Gerhard Bunk introdujo el término competencia en el mundo educativo y el mundo laboral. En 1973, McClelland, en la búsqueda de una alternativa a las pruebas de aptitud e inteligencia tradicionales, desarrolló el concepto de “competencia” definido como “una característica subyacente de una persona que le permite demostrar un desempeño superior en un determinado puesto, rol o situación, haciendo la diferencia entre personas con desempeño excelente versus personas con desempeño promedio”. (Vargas, 2008, p.16)

En la década de 1980, la formación para el trabajo con base en las competencias generó reformas educativas, que según Tobón tienen como objetivos:

1. Fortalecer la competitividad de los trabajadores en el ámbito internacional
2. Generar una fuerza laboral con la capacidad de ser flexible para adaptarse a los cambios en la producción
3. Facilitar la educación continua acorde con los requerimientos de las empresas
4. Orientar el sistema educativo con base en la demanda empresarial. (Tobón, 2005, p.51)

Por su parte, Mertens, (2000) señala que el enfoque de las competencias “surge a raíz de la necesidad de las empresas por promover el aprendizaje organizacional, la competencia y la movilidad laboral.” (p.37)

En la década de 1990, se consolida la gestión del talento humano con base en competencias, en el marco del proceso de Convergencia Europea de Educación Superior; se profundiza y da forma al concepto de competencia aplicado al campo de la educación superior, concepto que facilita y va unido al proceso de integración del crédito académico como criterio rector del diseño curricular universitario. Se inicia así el proyecto de convergencia europea conocido como *Tunning*, dirigido a una base de comparabilidad para la formación profesional con base en competencias.

El modelo de competencias argumenta que los currículos académicos deben garantizar el desempeño en el trabajo, el éxito en la vida, por lo tanto, postula que es preciso buscar– competencias– que puedan predecir cierto grado de éxito. De esta manera Vargas, apunta que los procesos de Formación Basada en Competencias surgen, principalmente, de dos vertientes:

- a. De la necesidad del trabajador o trabajadora por obtener un servicio de formación para superar un resultado de evaluación que demuestra un dominio insuficiente de la competencia.
- b. De los procesos de modernización de los sistemas de formación, que ven en el enfoque de las competencias un referente válido para optimizar los insumos del diseño curricular y organizar el proceso enseñanza/aprendizaje en torno a la construcción de capacidades para llegar a ser competente. (Vargas, 2008, p. 18)

Vargas (2008) señala que el enfoque de competencia refuerza el punto de enlace entre el mercado educativo y el de trabajo, ya que se sitúa a medio camino entre la producción y el consumo de competencias por parte del aparato productivo.

Si bien la competencia tiene su origen en el mundo laboral orientándose rápidamente por la educación técnica, el término se ha hecho más complejo y se define con una connotación de “saber actuar con idoneidad y con excelencia”; la competencia implica hacer interactuar recursos internos y externos, incorporando conocimientos, habilidades y actitudes. (Vargas, 2008, p.18)

Vargas y Mertens centran su atención en la formación basada en competencias porque:

- a. Enfatiza y focaliza el esfuerzo del desarrollo económico y social sobre la valoración de los recursos humanos y su capacidad para construir el desarrollo. Y, porque el enfoque de competencias se adapta a la necesidad de cambio, omnipresente en la sociedad internacional, bajo una multiplicidad de formas (Ducci, en Vargas, 2008, p.19).
- b. El mundo de la producción se ha visto afectado por las transformaciones a gran escala en el mundo del trabajo, en cuanto la forma de inserción de las economías nacionales en los

mercados modernos globalizados, las exigencias crecientes de productividad y competitividad, y el desarrollo y difusión creciente de nuevas tecnologías y conocimientos aplicados en todos los niveles del quehacer productivo (Mertens, en Vargas 2008, p.19).

- c. La educación desempeña actualmente un rol importante en la competitividad, considerándose un factor estratégico para el progreso, y la formación de recursos humanos altamente calificados, capaces de dar respuesta al impacto originado por la innovación científica y tecnológica. (Vargas, 2008, p.19)
- d. La sociedad del conocimiento se traduce en nuevos contenidos y demandas de conocimientos, la gestión del conocimiento en todos los campos de la actividad humana, la emergencia de regiones que aprenden, y la cada vez más frecuente educación virtual como medio para adquirir información y crear conocimiento. (Vargas, 2008, p.19)

La capacitación y educación basada en competencia, es una metodología de instrucción que identifica las habilidades básicas, conocimientos y actitudes que satisfacen normas específicas, enfatiza estándares de ejecución y facilita el aprendizaje individual. (Vargas, 2008, p.19). Así para este autor:

Los individuos formados bajo el modelo de competencias reciben una preparación que les permite responder de manera integral a los problemas que se les presenten, brindándoles la capacidad de incorporarse más fácilmente a procesos permanentes de actualización, independientemente del lugar en que desempeñen sus labores. En este sentido, las competencias profesionales aúnan conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Este conjunto de capacidades y atributos personales cobran sentido cuando se les aprecia en

la óptica de una tarea profesional determinada, para la cual existen criterios de logro, calidad o efectividad bien establecidos. (Vargas, 2008, p.19)

Así mismo, Vargas afirma que el enfoque por competencias aporta a la educación contemporánea:

1. Mayor transparencia de los perfiles profesionales en los programas de estudio y énfasis en los resultados de aprendizaje. 2. Cambio a un enfoque educativo más orientado a quien aprende. 3. Demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje continuo, lo que requiere mayor flexibilidad. 4. Necesidad de niveles superiores de empleo y ciudadanía. 5. Mejora de la dimensión internacional de la educación superior. y 6. Necesidad de un lenguaje compartido para consulta entre todos los implicados. (Vargas, 2008, p. 22)

CIDEC, por su parte, sostiene que la educación por competencias emerge como:

[...] un constructo clave en la sociedad del conocimiento, referida a competencias y educación, competencias en investigación y desarrollo y competencias e innovación. La noción de competencia implica una forma distinta de establecer y abordar los objetivos de la formación, relacionándolos íntimamente con las necesidades de desarrollo económico y social, y concretamente, con los requerimientos del mundo productivo (CIDEC, 2004, p.25).

El término competencia tiene diversas interpretaciones y sentidos para abordar actividades relativas a la formación del alumnado o personal en la empresa, y, más ampliamente, a la formación profesional desde la educación básica hasta los estudios superiores.

Como concepto, tiene múltiples fuentes teóricas (pedagogía, psicología, lingüística, sociología, filosofía, educación para el trabajo); ha evolucionado desde el enfoque centrado en la tarea y el perfil, hasta un enfoque holístico y complejo basado en el diseño de la formación

profesional, desde el concepto de competencia laboral al concepto de competencia profesional integral. Como concepto en construcción, la competencia ha sido definida desde diversos enfoques (Bunk, 1994; Tunnig, 2000; Mertens, 2000; Ceneval, 2000; Larraín y González, 2003; OIT, 1993; y Vargas, 2008; Malpica, 2002).

Para Bunks, posee la competencia “quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una actividad, puede resolver los problemas relacionados en forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno laboral y social” (Bunk, en Vargas 2008, p.21).

Tunnig, define las competencias como “la combinación dinámica de atributos –con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y responsabilidades– que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al final del proceso educativo” (Tunning, en Vargas 2008, p.21).

Por su parte, Mertens al respecto señala que se refiere a la “aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que son expresados en el saber, el hacer y el saber hacer.” (Mertens, en Vargas 2008, p.19).

Mientras que, CENEVAL subraya que la competencia es “un saber hacer con conciencia. Es un saber en acción. Un saber cuyo sentido inmediato no es “describir” la realidad, sino “modificarla”; no definir actitudes que permiten desempeñarse eficientemente en su entorno laboral, así como adaptarse a nuevas situaciones y, de ser necesario, transmitir sus conocimientos, habilidades y actitudes en áreas vinculadas; integra las capacidades para desarrollar funciones y

situaciones de trabajo en el nivel requerido por el empleo e incluye la anticipación de problemas, la evaluación de consecuencias y la posibilidad de participar activamente en la mejora de su trabajo y de su actividad” (Ceneval, 2004, p 16).

Larraín y González, sostienen que las competencias implican “saber el qué, pero también el cómo. Las competencias son propiedades de las personas en permanente modificación que deben resolver problemas concretos en situaciones de trabajo con importantes márgenes de incertidumbre y complejidad técnica.” (Larraín y González, en Vargas 2008, p.21).

En tanto que, la OIT describe la “competencia profesional” como “la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las calificaciones requeridas para ello.” (OIT, 1993, p 83).

Vargas apunta que las competencias son “un conjunto de conocimientos, características conductuales, destrezas, habilidades para la auto observación y el autocontrol, y otros atributos conductuales, que correctamente combinados, frente a una situación de trabajo, predicen un desempeño óptimo” (Vargas, 2008, p. 22). Éstas poseen cuatro características:

1. La competencia incluye todo un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de “saber hacer” y “saber estar” para el ejercicio laboral. El dominio de estos saberes le hacen “capaz de” actuar con eficacia en situaciones sociales y laborales.
2. Las competencias sólo son definibles en la acción. Poseer capacidades no significa ser competente. La competencia no reside en los recursos (capacidades) sino en la movilización misma de éstos.

3. La experiencia se muestra como ineludible, tiene que ver directamente con el propio proceso de adquisición de competencias y atribuye a las mismas un carácter dinámico.
4. El contexto es clave en la definición. Si no hay más competencia que aquella que se pone en acción, ésta no puede entenderse tampoco al margen del contexto particular donde se pone en juego. (Vargas, 2008, p. 22)

Para Malpica, la competencia es la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, se enfoca en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante (Malpica, 2002, p. 7).

Mientras tanto, para Tejada, las competencias se adquieren, se moviliza, y se desarrolla continuamente; está en la cabeza del individuo, es parte de su acervo y su capital intelectual y humano; lo importante no es su posesión sino el uso que se haga de ella. La competencia profesional no reside en los conocimientos y las capacidades que se lleven a la práctica, sino en la movilización de esos recursos. Los saberes no constituyen la competencia, sino que aumentan o disminuyen las oportunidades de ser competentes. (Tejada, 1999, p. 23). El autor destaca que el desarrollo de las competencias implica acciones y actuaciones:

Las competencias sólo son definibles en la acción”, no se pueden reducir al saber o al saber-hacer de ahí que no se encuadren con lo adquirido solamente en la formación. Se reconoce en esos procesos una movilización desde el saber a la acción durante la cual se agrega valor en la forma de reacciones, decisiones y conductas exhibidas ante el desempeño. En este sentido la sola capacidad de llevar a cabo instrucciones no define la competencia, requiere además la llamada “actuación” es decir el valor añadido que el individuo competente pone

en juego y que le permite “saber encadenar unas instrucciones y no sólo aplicarlas aisladamente.” (Tejeda, 1999, p. 23)

Además, el autor subraya que “las competencias se adquieren (educación, experiencia, vida cotidiana), se movilizan, y se desarrollan continuamente y no pueden explicarse y demostrarse independientemente de un contexto. En esta concepción, la competencia está en la cabeza del individuo, es parte de su acervo y su capital intelectual y humano.” (p. 23)

Tobón propone que “las competencias deben ser abordadas desde un diálogo entre tres ejes centrales: 1. Las demandas del mercado laboral- profesional. 2. Los requerimientos de la sociedad. 3. La gestión de la autorrealización humana desde la construcción y el afianzamiento del proyecto ético de vida.” (Tobón, 2005, p. 49)

En toda institución la filosofía y el marco pedagógico son centrales para definir un modelo educativo. Por esta razón, es central la misión y visión de las instituciones. Al respecto, Mertens (1996) subraya que el Modelo Basado en Competencias (MBC) se centra en el estudiante, en el aprendizaje en valores, crea actitudes, favorece el aprendizaje autónomo y significativo, y promueve el desarrollo del pensamiento, cuyas características son:

1. El modelo basado en competencias (MBC) se centra en la persona del estudiante La formación se dirige a la persona en su conjunto, a todas sus facetas y dimensiones, tanto intelectual y profesional, como psicológica, moral y espiritual. Considera a cada persona como un ser único e irreplicable e intenta desarrollar al máximo cada una de sus capacidades. El estudiante se desarrolla en todas sus dimensiones y se convierte en el principal indicador del logro estudiantil: lo que llega a ser como persona.

2. El MBC basa el aprendizaje en valores, por ejemplo: “desarrollar personas libres y responsables, profesionales-solidarias, competentes-creativas, con sentido crítico y trabajo en equipo, éticas y creyentes.” Para formar en valores es necesario que la institución los viva como propios. En el MBC los valores entendidos como guías de orientación en el proceso de innovación pedagógica se remiten a tres ejes fundamentales: desarrollo personal y social, orientación al conocimiento, y compromiso ético-social.
3. El MBC fomenta la creación de actitudes personales y sociales. El desarrollo de los alumnos se fundamenta no sólo en las capacidades intelectuales, sino que las actitudes se convierten en un elemento clave para el éxito en el logro personal. Las actitudes, motivaciones y hábitos constituyen la verdadera base de compromiso personal hacia y para el estudio.
4. El MBC favorece un aprendizaje autónomo y significativo. El modelo de aprendizaje propuesto enfatiza el desarrollo personal autónomo del alumno que va incrementando su responsabilidad y compromiso a lo largo de sus estudios. El aprendizaje tiene que darse como un acto pleno de sentido que ayuda al desarrollo y crecimiento como persona. Lograr que cada estudiante llegue a convertirse en una persona autónoma y desarrolle el proyecto de realización personal más adecuado. Las actitudes se convierten en un elemento clave para el éxito en el logro personal. Las actitudes, motivaciones y hábitos constituyen la verdadera base de la volición como síntesis de la opción y compromiso personal hacia y para el estudio.
5. El MBC promueve el desarrollo del pensamiento. La característica principal del universitario es la de pensar. El pensamiento distingue al hombre formado del que no lo

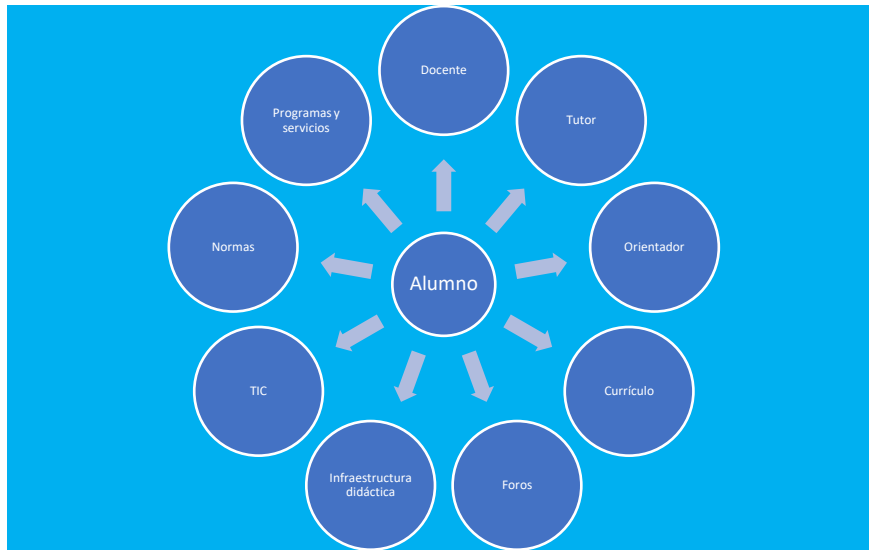
es. Es una tarea clave para el MBC favorecer y promover el pensamiento que haga de sus alumnos personas con una cabeza bien ordenada y estructurada más que conseguir una cabeza "llena". (Mertens, en Vargas 2008, p.19).

Además, el MBC pretende desarrollar el pensamiento reflexivo, lógico, analógico, analítico, sistémico, crítico, creativo, práctico, deliberativo y colegiado. Y se consideran los contenidos como los vehículos necesarios para este desarrollo intelectual.

El Modelo Basado en Competencias (MBC), según Mertens, también pretende desarrollar las competencias académico profesionales, “incorpora las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), transforma a la organización, se compromete con la calidad de los servicios, fomenta el desarrollo del liderazgo del profesorado y alumnado, el trabajo colaborativo, es abierto y universal, y en especial, se compromete con el desarrollo de la dignidad humana de todas las personas, se ocupa y preocupa por los problemas sociales de los más desfavorecidos en su entorno próximo y lejano.” (Mertens, en Vargas 2008, p.19).

Así entonces, para cerrar este apartado retomamos la propuesta de Delors (1996), que propone que la educación a lo largo de toda la vida, incluye cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprende a ser. El primero, aprender a aprender, “implican una reorientación en la forma en las que interactúan los principales actores en el proceso de enseñanza y en sus fines; el objetivo es que “la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona” (Delors, p, 93 y 1000 en Romo, 2011, p. 12). De ahí que la educación centrada el alumnado implique en el modelo educativo al: Docente, tutor, orientador, currículo, foros, infraestructura didáctica, TIC, normas, programas y servicios (figura 8).

Figura 8. *Educación centrada en el estudiante (a partir de Delors, 1996 y UNESCO, 1998)*



Fuente: Tomado de Romo López, Alejandra (2011), *La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México, ANUIES, p. 13.

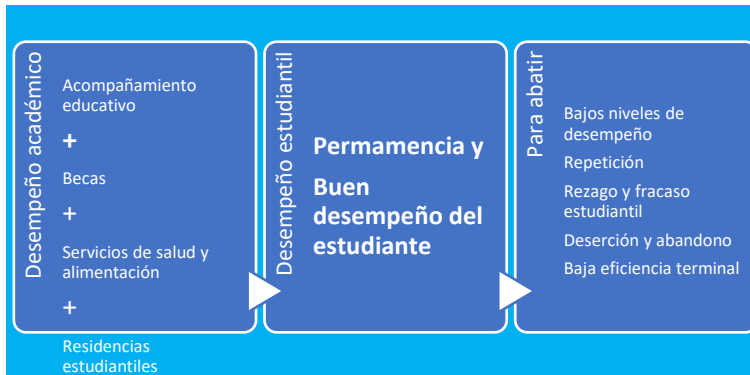
2.2 La tutoría en la trayectoria escolar

La tutoría y mentoría juegan un papel central en la trayectoria escolar, pues de éstas depende en parte, el éxito o el fracaso de la operación de un plan de estudios en las instituciones educativas.

En la Declaración emitida en la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES, 2008), recomendó “profundizar en las políticas gubernamentales de equidad, a fin de brindar mayores apoyos a los estudiantes: becas, servicios de salud y alimentación,

de residencias estudiantiles y acompañamiento académico que aseguren su permanencia y buen desempeño en el sistema educativo” (López, 2011, p. 16). (Figura 9)

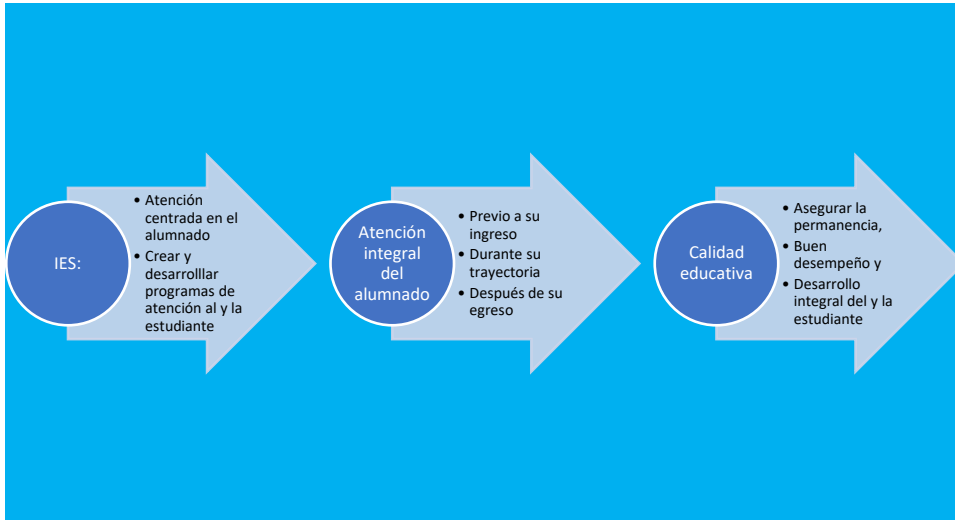
Figura 9. *Hacia un buen desempeño académico del y la estudiante (CRES, 2008)*



Fuente: Elaboración propia con base en Romo López, Alejandra (2011), *La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México, ANUIES, p. 17.

Por lo anterior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) retomó un conjunto de recomendaciones y diseñó líneas estratégicas dirigidas al sistema de educación superior, para mejorar integralmente y asegurar la calidad del sistema en su conjunto. Así incorporó la categoría de calidad, a partir de los siguientes componentes: pertinencia, cobertura, eficiencia, nivel de desempeño y figura 7.

Figura 10. *Mejoramiento integral del estudiante y aseguramiento de la calidad en educación superior (ANUIES, 2000 y PINE, 2001, p. 218)*



Fuente: Elaboración propia con base en Romo López, Alejandra (2011), *La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México, ANUIES, p. 18.

La acción tutorial y tutoría se realizan conjuntamente entre el alumnado y la persona responsable de la acción tutorial, así como con el profesorado tutor. La primera, según Manuel Álvarez:

[...] puede y debe llevarse a cabo desde cualquier materia de manera integrada [...] el orientado como profesional especializado en psicología o pedagogía [...] asesora, dinamiza, colabora y ayuda para que el tutor y el equipo docente puedan llevar a cabo la acción tutorial con eficacia, frente a los alumnos como destinatarios de la intervención tutorial, pero también como verdaderos partícipes activos en la acción tutorial (Álvarez en Romo, 2011, p. 28)

La tutoría, es un concepto reciente, cuyo antecedente proviene de la orientación, por ello Sanz, refiere que ésta “es una actividad del profesor no sólo la materia que enseña (asignatura) sino

también la preocupación por el desarrollo personal, social y profesional de sus estudiantes y, naturalmente, su incidencia sobre los aprendizajes” (Sanz en Romo, 2011, p. 31)

Autores como Rodríguez (1993) y Bizquera (2005), en relación a la tutoría, proponen una concepción de Orientación Psicopedagógica basada en tres modelos de intervención en la práctica orientadora en el contexto educativo:

1. Clínico de intervención directa-individualizada, donde la acción orientadora se basa en un esquema de carácter terapéutico;
2. De intervención por programas, dirigidos hacia la prevención, la intervención socioescolar y el desarrollo integral de la persona; y
3. De consulta, o de intercambio de información entre los diferentes agentes educativos (orientador, profesores y tutores), con el propósito de desarrollar el plan de acción más adecuado para ayudar a los alumnos a alcanzar ciertos objetivos (Rodríguez y Bizquera en Romo, 2011, p. 33).

Así entonces en las Instituciones de Educación Superior (IES), cada una de éstas ha implementado los programas de tutorías. Entre las cuales se pueden distinguir la orientación, tutoría y asesoría (figura 11).

Figura 11. Diferencias entre orientación, tutoría y asesoría

Condiciones	Orientación	Tutoría	Asesoría
Tipos de necesidades	Descubrimiento, desarrollo o Perfeccionamiento de actitudes y habilidades	Individuales que afectan el desempeño del/a alumno/a	Resolver dudas o reforzar conocimientos teóricos o metodológicos
Organización	Estructurada, a través de estrategias grupales o de atención individualizada	Es estructurada Se ofrece en espacios y en tiempos definidos y con una periodicidad clara	No suele ser estructurada Ocorre a solicitud del/a alumno/a
Temática	Específica, mediante apoyos profesionales para garantizar una trayectoria exitosa y una madurez personal	Abarca temas muy diversos relacionados con la vida del alumno	Se da en torno a temas específicos de la especialidad del/a profesor/a
Duración	Es puntual, dirigida al crecimiento de la persona para llevar una profesión exitosa	Supone el seguimiento de la trayectoria del alumno a lo largo de su paso por la universidad	Es puntual. Cuando más, se prolonga a lo largo de un proceso específico
Fuente: Elaboración propia con base en Romo López, Alejandra (2011), <i>La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes</i> . México, ANUIES, p. 18.			

El Programa “Lobo Mamás”, se circunscribe en la tutoría, y se apoya durante el periodo de pre y posparto, para atender la permanencia, reducir el índice de deserción y asegurar la eficiencia terminal de las alumnas inscritas en éste.

Dentro de los diferentes movimientos de población de la matrícula, a lo largo de los ciclos escolares, destacan por su importancia los siguientes: deserción, repetición, retención, promoción y egreso. Todos estos flujos pueden ser medidos, mediante tasas de trayectoria escolar, como son las Tasas de: egreso, retención, repetición, promoción, y deserción. En la investigación el Programa Lobo Mamás es un programa de acompañamiento de la tutoría y mentoría para contener la deserción escolar, la retención escolar e incrementar la eficiencia terminal de las alumnas embarazadas durante

los estudios de bachillerato en la PECU. Por eso se retoma las definiciones siguientes: Tasa de egreso, retención y egreso, cuyas características son:

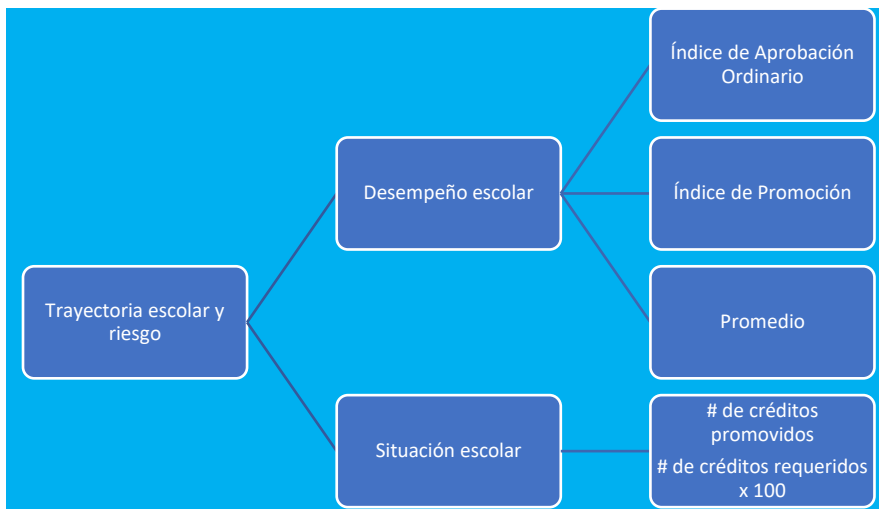
Tasa de egreso (TEGR): La tasa de egreso se construye, comúnmente, mediante una proporción aritmética que combina los valores de ingreso y egreso de una población escolar determinada, en un periodo de tiempo correspondiente a la duración legal de un nivel o ciclo escolar dados. Las tasas de ingreso y egreso, puestas en relación, constituyen un instrumento valioso para describir la pirámide escolar y las formas de segmentación de la matrícula escolar. Para lograr dichas descripciones se calculan tasas de ingreso específicas para la gama de subsistemas o instituciones que recogen la demanda escolar, producto éste del egreso de los ciclos antecedentes. Es importante tomar en cuenta la secuencia de años a fin de reproducir adecuadamente la trayectoria escolar probable del flujo de egresados.

Tasa de retención (TR): La retención escolar puede ser definida a partir del número de efectivos escolares que permanecen en la escuela entre un nivel, año o ciclo escolar y otro sucesivo. Normalmente las medidas de retención escolar se aplican para estimar la cantidad de estudiantes que continúan en la escuela entre uno y otros años escolares.

Tasa de deserción (TD): es la resta de las tasas de promoción y repetición. Por lo común, sin embargo, las tasas de deserción que aparecen en los informes estadísticos de las instituciones de enseñanza superior se calculan a partir de datos sucesivos de inscripción escolar en los diferentes semestres o grados del plan de estudios; se trata, entonces, de una medida de "deserción por grado escolar", más que de un análisis de la pérdida de efectivos pertenecientes a una población determinada en el transcurso del ciclo educativo correspondiente. (Rodríguez, 1984, p.240)

En síntesis, en la trayectoria escolar y riesgo deben considerarse, tanto el desempeño como la situación escolar, es decir, registrar los índices de aprobación, promoción y promedios; y en la situación escolar, registrar el número de créditos promovidos, requeridos de cada alumna/o por cohorte generacional, como se ilustra en la figura 12.

Figura 12. *Trayectoria escolar*



Fuente: (UAM Azcapotzalco, 2010).

Por ello es fundamental en el modelo educativo, considerar en el currículo las estrategias en el marco de la tutoría o mentoría, para atender las problemáticas de orden académico y personal que presenta el alumnado, y poder medir los alcances y limitaciones de éstas en las mediciones de trayectoria escolar se proponen como herramienta que permite diagnosticar de manera global y particular la situación de la matrícula escolar.

El tutor puede identificar los niveles de riesgo de su tutorados, en los casos necesarios con base en las causas identificadas, establecer estrategias de solución con el alumno. La trayectoria

escolar muestra el camino y la manera en que el alumno ha recorrido el plan de estudios. El tutor tomando información de la trayectoria escolar y otras herramientas puede orientar certeramente al estudiante para lograr, en la medida de lo posible un egreso oportuno y un alumno consciente de su formación.

Se considera adecuado insertar en el marco de las trayectorias escolares el comportamiento del alumnado porque permite cuantificar los fenómenos de eficiencia de los establecimientos educativos. El término también está estrechamente vinculado a la eficiencia terminal; se relaciona con deserción y rezago, conformando un complejo conjunto de problemas que afecta la regularidad del comportamiento académico estudiantil, incluido el rendimiento.

Chaín-Revuelta (1995) subraya que las trayectorias escolares exigen diferenciar un conjunto de cuestiones que van desde la eficiencia interna, la eficiencia terminal y el rendimiento hasta los comportamientos académicos de los estudiantes durante su vida escolar como el aprovechamiento académico, el fracaso, el éxito, el logro, la aprobación, la reprobación, la repetición y el abandono.

Por lo anterior, la trayectoria es entendida como el conjunto de factores y datos que afectan y dan cuenta del comportamiento escolar de los estudiantes durante su estancia en la universidad (Fernández, Peña y Vera, 2006).

Ponce de León, se refiere a la cuantificación del comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes con características similares (cohorte) durante su trayecto o estancia educativa, desde el ingreso, la permanencia y egreso, es decir hasta la conclusión de los créditos y los requisitos académico-administrativos que define el plan de estudios (Ponce de León, 2003)

Con este estudio, se puede destacar que abordar las trayectorias escolares a través de un conjunto de indicadores, en particular de programas de tutoría y mentoría coadyuva a revisar las

trayectorias de las estudiantes en su tránsito por la preparatoria, por lo que es importante conocer las relaciones de género para identificar el entorno social, familiar e institucional de las alumnas embarazadas en la PECU.

2.3 Género, pedagogía crítica y educación sexual

Las relaciones de poder entre hombres y mujeres, niñez, y los estereotipos de género son importantes para comprender el problema de la trayectoria escolar, y los riesgos que implica el embarazo no planeado, como factores de reprobación, deserción, permanencia y en la eficiencia terminal en el bachillerato que oferta la PECU.

La categoría género, en la presente investigación, es pertinente, pues como apunta Joan Scott (1996), es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder (p. 289).

El género, comprende cuatro elementos interrelacionados:

- 1) Símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples.
- 2) Conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos, en un intento de limitar y contener sus posibilidades metafóricas. Esos conceptos se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, que afirman categóricamente, y unívocamente el significado de varón y mujer, masculino y femenino.
- 3) Las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género. [...] se construye a través del parentesco, la economía y la política.

4) La identidad subjetiva (p. 289-291)

Por otro lado, Martha Lamas (1996), sostiene que género es una categoría en que se articulan tres instancias básicas: a) la asignación de género; b) La identidad de género; c) El papel de género, que se distinguen por:

a) La asignación (rotulación, atribución) de género

Esta se realiza en el momento en que nace el bebé, a partir de la apariencia externa de sus genitales. Hay veces que dicha apariencia está en contradicción con la carga cromosómica, y si no se detecta esta contradicción, o se prevé su resolución o tratamiento, se generan graves trastornos.

b) La identidad de género

Se establece más o menos a la misma edad en que el infante adquiere el lenguaje (entre los dos o tres años) y es anterior a su conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos. Desde dicha identidad, el niño estructura su experiencia vital; el género al que pertenece lo hace identificarse en todas sus manifestaciones.

c) El papel de género

El papel (rol) de género se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino (Lamas, 1996, pp. 113-114)

En las relaciones que establecen las y los adolescentes predomina la idealización del “amor romántico”, es decir, un conjunto de estereotipos sobre la forma de amar, que invisibilizan la violencia psicológica, física y sexual, la subordinación de las mujeres en las relaciones amorosas.

Por ello es importante retomar la propuesta de Ana María Piussi (1999), en torno al enfoque de la pedagogía de la diferencia sexual advierte que las mujeres maestras reproducimos el rol de autoridad simbólica, como el de la madre, en la escuela. Es decir, “en el gesto de la mujer-enseñante que acepta ser “madre simbólica” de la alumna, y en el resto de la pupila que acepta y reconoce la autoridad” (p. 285). Por esta razón, desde la pedagogía de la diferencia, según Anna María Piussi, al traducirla en la práctica educativa consiste en “dar vida a lo real, dotar existencia a la realidad” (Piussi, en Mañeru, Jaramillo y Cobeta, 1999, p. 272).

La propuesta se basa en la práctica de las relaciones que toman en consideración, los siguientes aspectos:

Tomar en serio a las alumnas, lo que significa garantizar experiencias educativas en las que éstas puedan vivir su autenticidad, fieles a sí mismas, afirmarse como seres sexuados de integridad personal y de confianza en sí misma y en el mundo. Tomar en serio los intereses, necesidades, argumentos y problemas que ellas llevan a la escuela.

Dar credibilidad a sus vivencias, sentimientos, ideas, proyectos, confirmando sus actuaciones y expresiones de autonomía, de afirmación propia y de independencia mental. Interpretar los modos de ser de las alumnas por sí mismas, y en relación con otras, no en relación con los alumnos, ayudándolas por sí mismas, y en relación con otras, no en relación con los alumnos, ayudándolas a sustraerse de los requerimientos sociales que no sólo no secundan, sino que incluso a veces niegan sus pretensiones sobre el mundo.

Dar la palabra a las alumnas y animar a que la mantengan en las interacciones de grupo, y confiarles tareas importantes y significativas, evitando convertirlas en satélites al servicio de sus compañeros.

Crear espacios para alumnas y respetar los que ya existen, espacios que tengan en cuenta los deseos no superficiales de las alumnas, interpretando estos espacios para la búsqueda de relaciones, de intimidad, de interioridad, en términos de sabiduría, no de debilidad.

Enseñar a las alumnas a vincularse con las demás para encontrar una libertad no ficticia, de manera que se produzcan mediaciones eficaces con otras semejantes que hagan de espejo, de intérpretes, de defensoras y juezas entre sí mismas y el mundo (Mañeru, Jaramillo y Cobeta, 1999, p. 272)

Por otra parte, Henry Giroux (1999) sostiene en relación al feminismo posmoderno y la pedagogía crítica, periodo en el que se ubica esta investigación, que la pedagogía crítica parte de ocho principios. Para el objeto del estudio, incorporamos el número uno relacionado con el conocimiento; la cinco, que trata sobre las nuevas formas de conocimiento; la seis que aborda el currículo; la siete que versa sobre la responsabilidad social; y la ocho que aborda el papel de los maestros como intelectuales, en donde la pedagogía crítica juega un papel central:

1. Hay que entender que la educación no sólo produce conocimiento, sino también sujetos políticos. Por esta razón sugiere que “la pedagogía crítica se inspire en una filosofía pública dedicada a que las escuelas vuelvan a su misión primordial: lugares de educación crítica al servicio de la creación de una esfera pública de ciudadanas/os que sean capaces de ejercer el poder de sus propias vidas, especial sobre las condiciones de producción y adquisición de conocimientos” (p.175).

5. La pedagogía crítica necesita crear nuevas formas de conocimiento a través de su insistencia en romper fronteras disciplinares y crear nuevos espacios en los que se pueda producir el conocimiento. [...] se trata de una pedagogía que proporciona, tanto a las/os

estudiantes como a otras/os, el conocimiento, las habilidades y los hábitos para leer la historia de formas de vida que sean más democráticas y más justas. Se trata de una lucha que profundiza el significado pedagógico de lo político y el significado político de lo pedagógico. En el primer caso, plantea importantes preguntas sobre cómo están construidas/os las/os estudiantes como agentes dentro de sus propias historias, culturas y relaciones sociales particulares [...] Insertar la primacía de la cultura como un tema pedagógico y político es poner en primer plano cómo actúan las escuelas en la configuración de identidades, valores e historias particulares, produciendo y legitimando narrativas recursos culturales específicos (Giroux, 1999, p. 176).

6. Es necesario reformular la idea de razón de la Ilustración dentro de la pedagogía crítica. [...] De esta manera, el currículo se puede contemplar como una pauta cultural que introduce a las/os estudiantes a formas particulares de la razón que estructuran historias y modos de vida específicos. (Giroux, 1999, p. 176-177)

7. Es necesario que la pedagogía crítica reconquiste un sentido de las alternativas, combinando un lenguaje de crítica y de posibilidad. [...] Primero las/os educadoras/es necesitan construir un lenguaje de la crítica que combine el tema de los límites con el discurso de la libertad y la responsabilidad social.

8. La pedagogía crítica necesita desarrollar una teoría de las/os maestras/os como intelectuales transformadoras/es que ocupan lugares políticos y sociales específicos. (Giroux, 1999, p. 178).

Los estereotipos de género que prevalecen en las relaciones sexuales, en especial lo relacionado al uso o no de métodos anticonceptivos. En este sentido, la educación sexual incide en el proyecto de vida de los seres humanos. De ahí que el sistema educativo y los contenidos que en éstas se imparten juegan un papel central en la prevención de los embarazos en la adolescencia, principalmente en los

estudios de bachillerato. Al respecto, Michelle Fine (1999) sostiene que las escuelas públicas históricamente “han sido el sitio para identificar, civilizar, y contener todo lo que se considera incontrolable. Mientras que la evidencia sobre la sexualidad se encuentra a las vistas en todas partes de las escuelas públicas secundarias y preparatorias, la educación oficial acerca de la sexualidad es escasa.” (p. 293)

Al revisar los discursos educativos, Fine (1999) distinguió cuatro tipos. El primero que denominó *sexualidad como violencia*, el cual considera la heterosexualidad de las y los adolescentes idéntica a la violencia. El segundo discurso, *sexualidad como victimizante*, la cual se representa como un momento de victimización en el cual los peligros de la heterosexualidad resultan significativos. En este sentido, las mujeres para evitar ser victimizadas, sostiene la autora, aprenden a defenderse por sí mismas de la enfermedad, el embarazo, y de “ser usadas”. Así pues, el discurso en el aula enfatiza “decir no”, practicar la abstinencia, enumerar los riesgos sociales y emocionales de la intimidad sexual y las posibles enfermedades que se asocian a ésta. Por esta razón, Fine arguye que los argumentos de estos discursos se sostienen en tres premisas:

Primero, la subjetividad femenina, que incluye el deseo de participación sexual activa, se pone afuera de la conversión usual.

Segundo, ambos argumentos presentan la victimización femenina como contingente en los compromisos heterosexuales fuera del matrimonio.

Tercero, los mensajes, en tanto que antisexuales, refuerzan no obstante las disposiciones tradicionales sobre la heterosexualidad (p. 294-295)

El tercer discurso, *sexualidad como moral individual*, nos introduce a conceptos explícitos acerca de la subjetividad sexual en las mujeres. El cuarto discurso, *el discurso del deseo*, sigue siendo un murmullo secreto en el quehacer oficial de las escuelas.

Otro tema central es la educación sexual y reproductiva y el embarazo no deseado, pues ante el incremento de la deserción escolar y el inicio temprano de la maternidad de las adolescentes, diferentes organismos internacionales han diseñado estrategias de políticas públicas, centradas en la atención de esta problemática.

El Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA) define la salud sexual y reproductiva como “un estado general de bienestar físico, mental y social. Es una capacidad de disfrutar de una vida sexual satisfactoria sus riesgos de procrear, y la libertad para decidir hacerlo o no hacerlo” (Save Children, p. 14)

En México el embarazo adolescente se define como aquel que sucede en niñas que tienen entre los 10 y 19 años. Así una de cada dos adolescentes, de este rango de edad, que “inicia su vida sexual se embaraza por causas relacionadas a la violencia sexual, la nupcialidad temprana, el no uso o uso incorrecto de los anticonceptivos, y en general la poca educación integral en sexualidad que tienen las y los adolescentes especialmente a edades tempranas” (Save Children, p. 10).

La Encuesta Nacional de Juventud (2010), en relación a la educación sexual señaló que, más del 53% de las y los adolescentes identificó la escuela como el lugar en donde recaudó mayor información sobre sexualidad. Hasta el momento no se conocen los resultados del programa de Educación Integral en Sexualidad, que tiene como objetivo central “reforzar y adquirir gradualmente la información y conocimiento necesario “para el desarrollo de habilidades y de las actividades apropiadas para vivir una vida sexual plena y saludable, así como para reducir riesgos en materia de salud sexual y reproductiva” (Save Children, p. 16).

Por ejemplo, en Puebla, el uso de métodos anticonceptivos en la primera relación sexual de las mujeres en edad fértil, es decir, de 15 a 49 años, en el 2018 fue apenas del 18.3 por ciento. (UNFPA, 2020, p. 10). En este sentido, el embarazo en la adolescencia es un reflejo de desigualdades sociales y el resultado de determinantes sociales, económicos y culturales, entre las que podemos enunciar la falta de servicios de salud sexual y reproductiva, y por supuesto, la ausencia de educación integral en sexualidad.

En México, según datos de noviembre de 2020, el 30 por ciento de las estudiantes de bachillerato deja la escuela por estar embarazadas, de ellas, 5 de cada 10 considera que debieron seguir estudiando para realizar su proyecto de vida (Del Valle, 2020).

A partir de las premisas anteriores se diseñó la metodología, para conocer las experiencias vividas por las participantes en torno a la tutoría y el programa “Lobo Mamás”, diseñado por un equipo interdisciplinario del profesorado de la PECU.

CAPÍTULO III.

MARCO METODOLÓGICO

La disertación se centró en diseño metodológico para conocer las estrategias académicas del subprograma de tutorías denominado “Lobo Mamás”, del plan de estudios del Bachillerato de la Preparatoria “Enrique Cabrera Barroso”, Urbana de la BUAP, dirigido a atención de la trayectoria escolar para prevenir la deserción escolar y asegurar la eficiencia terminal de las alumnas embarazadas en esta institución.

3.1 Tipo de investigación

El diseño de la investigación es de tipo cualitativo, pues interesa conocer las experiencias e interacciones en su contexto cotidiano, de las jóvenes que participaron en el programa *Lobo Mamá*. Se tuvo además en cuenta, el contexto de las adolescentes que afrontaron un embarazo no planeado durante los estudios de preparatoria.

Por ello, la propuesta de Kvale en torno a la investigación cualitativa coadyuva a conocer el contexto en el que están inmersas las informantes, al afirmar que: “La investigación cualitativa se toma en serio el contexto y los casos para entender un problema sometido a estudio” (Kvale, 2011, p. 13) y la información generada se organizará descriptivamente.

Por ello, Salgado arguyó la relevancia que tiene la interpretación de los significados sociales que aporta la metodología cualitativa para develar los significados y símbolos del mundo social de los sujetos de estudio:

“Los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales. La realidad social así vista está hecha de significados compartidos de manera intersubjetiva. El objetivo y lo objetivo es el sentido intersubjetivo que se atribuye a una acción. La investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta”. (Salgado, 2007, p. 71)

Al estudiar la tutoría como una acción educativa, en la que media la interacción entre el cuerpo docente y el alumnado, es necesario recuperar la experiencia vivida de nuestras personas, sujeto de este estudio. La presente investigación se sustenta en la fenomenológica de Husserl y Merleau-Ponty y la hermenéutica de las humanidades de Gadamer y Ricoeur, como enfoque y a la entrevista como técnica de investigación para recuperar la memoria de lo vivido.

Por otra parte, Morrow y Smith (2012) sostienen que, en la investigación cualitativa, el diseño de la entrevista, además de ser conformada de forma lógica y secuencial se incorporará la observación y experiencia del investigador. “La recolección de datos cualitativos implica procesos de derivación lógica, para desarrollar medios para el registro de la información. En procesos de investigación cualitativa a menudo se utiliza la observación, documentos y entre otras herramientas, así como la entrevista” (Morrow y Smith, 2012, p. 657).

De acuerdo con el epistemólogo Kvale, desde la fenomenología de Husserl y Merleu-Ponty, la comprensión de la entrevista —como experiencia, conciencia, significado, interpretación e interrelaciones humanas—, nos permite hurgar en el mundo de la vida. Al respecto, Kvale señala que ésta:

[...] describe y analiza la consciencia, se centra en el mundo de la vida, abriéndose a las experiencias de los sujetos; hay una primacía de las descripciones precisas, los intentos de poner entre paréntesis los conocimientos previos y una búsqueda de significados esenciales invariantes en las descripciones. [...] (Kvale, 2012, p. 45)

El autor, afirma que la conversación producida en la entrevista brinda información que puede ser comprendida en el contexto de un relato, el cual tiene que ser analizado desde las condiciones de la investigación, para indagar la relación de lo pasado y futuro del fenómeno. Por otro lado, subraya el autor, “el texto producido en la entrevista representa el universo social de referencia de la persona entrevistada” (Kvale, 2012, p. 133).

Además, el diseño metodológico partió del modelo cuasi experimental-descriptivo con entrevista. Al respecto, Hedrick apunta que los diseños cuasi experimentales tienen como propósito:

Probar la existencia de una relación causal entre dos o más variables. Cuando la asignación es aleatoria, los cuasiexperimentos (semejantes a los experimentos) permiten estimar los impactos del tratamiento o programa, dependiendo de si llega a establecer una base de comparación apropiada. (Hedrick, *et al.* 1993, p. 58)

3.2 Sujetos

La muestra de estudio se eligió a partir de los siguientes criterios: a. Ser alumna del PECU, b. Tener una edad entre 15 a 25 años, c. Estar cursando del primer al sexto semestre en el ciclo escolar, d. Haber estado embarazada o con un bebé pequeño durante sus estudios de bachillerato, y e. Haber participado en el programa *Lobo Mamá*.

La muestra del pilotaje de la entrevista se integró con cuatro egresadas, que estudiaron en los años del 2010 al 2015, la Preparatoria “Enrique Cabrera Barroso” Urbana e inscritas en el programa “*Lobo Mamá*”. Dos de ellas de 21 años, una de 22 y otra de 23. Las dos primeras pertenecen a la cohorte generacional 2013-2016; la segunda a la cohorte 2012-2015; y la última a la cohorte 2011-2014.

Tabla 8. *Participantes del Programa LOBO MAMÁ*

ENTREVISTADA	EDAD	GRADO EN EL QUE SE EMBARAZÓ	Cohorte generacional
1	21	3°	2013-2016
2	23	1°	2011-2014
3	21	2°	2013-2016
4	22	2°	2012-2015

Fuente: Elaboración propia para la investigación.

Finalmente, después del pilotaje del guion de la entrevista, y por el confinamiento por el virus de Covid-19, sólo se lograron realizar dos entrevistas a profundidad. De estas entrevistas una participó en la entrevista del pilotaje y la segunda fue nueva entrevista.

3.3 Instrumento

El diseño del instrumento, en nuestro caso fue la entrevista a profundidad, por ser más íntima, flexible y abierta, con el objeto de poder percibir las experiencias, conductas, las emociones y la cognición de las jóvenes participantes en el programa *Lobo Mamá* de la PECU. Nuevamente retomamos la propuesta de Kvale, que sugiere que quien investiga durante la entrevista debe animar a los sujetos a narrar sus experiencias, sentimientos y actuaciones:

[...] describir con la mayor precisión posible lo que experimentan y sienten, y cómo actúan.

El enfoque se pone en descripciones matizadas que representen la diversidad cualitativa, las numerosas diferencias y variedades de un fenómeno, más que en terminar con categorizaciones fijas. (Kvale, 2012, p. 35)

Para este autor, el diseño de la entrevista debe ser clara y precisa, para enfocar correctamente las preguntas y responder el objetivo de la investigación. Es decir, en las etapas de preparación se debe seguir una estructura formal y permanente de investigar, para contrastar las preguntas e hipótesis. Sin embargo, es importante subrayar que, aunque estas etapas llevan un orden, la propuesta fenomenológica da mayor peso a las vivencias, es decir, validez al cuerpo teórico y metodológico. A continuación, se presenta los elementos teórico-metodológicos para elaborar el guion de la entrevista.

Desde la postura epistémica seleccionada es vital aprender a ver y describir, enseñar lo hallado y describir, de esta forma lo compartido por los sujetos entrevistado darán pauta para comprender cuáles son los elementos educativos en el marco de la tutoría, del programa *Lobo Mamá* en cada una de las participantes. Siguiendo la propuesta metodológica de Kvale, en la fase de interpretación y análisis de las entrevistas se consideró la interpretación de los significados y el análisis de las narraciones (Tabla 9).

Tabla 9. Modos de análisis de entrevista	
Análisis de entrevista centrados en el significado	<ul style="list-style-type: none"> • Codificación del significado • Condensación del significado • Interpretación del significado
Análisis de entrevista centrados en el lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis lingüístico • Análisis de conversación • Análisis de narraciones • Análisis de discurso • Deconstrucción
El análisis de entrevista como bricolaje	
El análisis de entrevista como lectura teórica	

Fuente: Kvale, 2012, p. 56.

Por otra parte, Morga refiere que el guion de la entrevista es el instrumento más común para obtener y recabar datos, el contenido de la entrevista debe diseñarse con una lógica basada en las variables definidas para la investigación, para que las preguntas aporten información de “aspectos clave y pertinentes que sirva para orientar conclusiones o decisiones” (Morga, 2012, p. 8).

En la presente investigación se diseñó un guion para recopilar datos como una serie de actividades interrelacionadas destinadas a recabar información para responder a las preguntas de investigación.

Por tal motivo siguiendo la propuesta de Creswell y Poth, la entrevista:

Se considera una interacción social basada en una conversación, cuyo fin es construir conocimiento en la interacción que se da por el proceso entre el entrevistador y entrevistado.

En el caso de la investigación cualitativa las preguntas a diseñar dependen de los objetivos de investigación y las preguntas deben ser diseñadas de manera que los entrevistados las puedan entender sin problemas. (Creswell y Poth, 2012, p. 100)

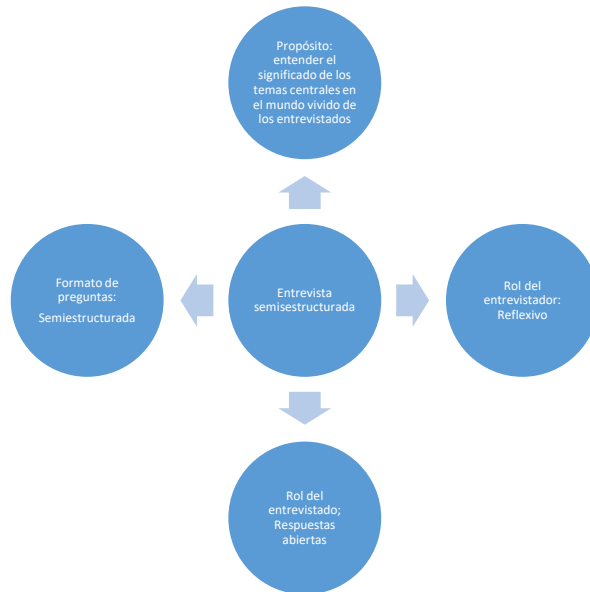
Por su parte, Álvarez-Gayou define la entrevista como “una conversación que tiene una estructura y un propósito, la cual busca atender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y desmenuzar los significados de sus experiencias” (2012, p. 109).

Para Cohen, Gómez Rojas, & Cohen “las investigaciones cualitativas consisten en entrevistas individuales o grupales, en donde se utilizan instrumentos de registro semiestructurados conocidos como guías de pautas o guía de entrevista” (2019, p. 197).

En opinión de Ortiz “las preguntas se vuelven en el núcleo central del protocolo del instrumento (entrevista), en donde se deben buscar respuestas abiertas, para que la información cualitativa sea lo más clara posible” (2007, p. 25). Por otra parte, el autor propone diferentes tipos de entrevistas: “estructurada, semiestructurada, focalizada, no estructurada (informal), en profundidad, clínica, simultánea, en grupo” (Ortiz, 2007, p. 27).

En la investigación se retomó la propuesta de entrevista semiestructurada, donde el papel de/a entrevistador/a es reflexivo, el entrevistado proporciona respuestas abiertas, bajo un formato de preguntas semiestructurada. Con el propósito de entender el significado de los vivido por las personas participantes en la muestra de estudio (figura 13).

Figura 13. *Propósitos de la entrevista semiestructurada*



Fuente: Elaboración propia basado en: Ortiz, F. (2007). *La entrevista de investigación en las ciencias sociales*. México: Limusa.

A continuación, se enuncian los ejes temáticos que integraron el guión de la entrevista de la prueba piloto, que se integró por cinco categorías:

- I. Datos sociodemográficos, para conocer el contexto familiar y educativo de las participantes.
- II. Tutoría y Mentoría, con el objeto de conocer las prácticas pedagógicas para prevenir la deserción escolar en las alumnas embarazadas de la PECU.
- III. Trayectoria académica, cuyo propósito central fue indagar sobre el papel de la tutoría y mentoría durante el preparto y posparto de las participantes del programa.
- IV. Eficiencia terminal, para explorar los resultados de la mentoría y tutoría del programa Lobo Mamás en la eficiencia terminal.

- V. Educación y embarazo no deseado, con el objetivo de indagar las causas de los embarazos de las participantes.

El guion de la entrevista piloto constó de 15 preguntas, y se realizaron a cuatro participantes del programa Lobo Mamás. El tiempo aproximado de cada una fue de 45 minutos. Se buscó que la entrevistada se sintiera cómoda y tuviera entonces la disponibilidad de compartir vivencias personales.

A partir de los resultados de la entrevista, se optó por elaborar un guion de entrevista semiestructurada. Según, Ortiz (2007), debe constituirse por:

Parte de una pauta o guía de preguntas con los temas o elementos claves que se quieren investigar o profundizar de una exploración previa con el informante. Las mismas preguntas pueden ser planteadas de diferente manera si es el caso, esto implica que no hay secuencia en el orden de la pregunta y depende mucho de las respuestas dadas. El marco de realización es de este tipo de entrevistas debe ser abierto y en un ambiente de cordialidad, para ello debe existir la relación de empatía con el informante. (Ortiz, 2007, p. 32)

Después de la entrevista de pilotaje, se procedió a realizar los ajustes correspondientes, y finalmente, el guion (tabla 10) se integró de los siguientes conceptos, preguntas y temas, de éstas últimas se elaboraron las preguntas (items):

1. Contexto familiar, para conocer el contexto familiar y educativo de las estudiantes embarazadas de la PECU.

2. Tutoría y Mentoría, con el objeto de visibilizar el papel de la tutoría y mentoría en las prácticas pedagógicas para prevenir la deserción escolar en las alumnas embarazadas de la PECU
3. Trayectoria académica: deserción escolar, para identificar la incidencia del programa “Lobo Mamás”, en la prevención de la deserción escolar durante el parto y posparto de las participantes del programa.
4. Trayectoria académica: eficiencia terminal, para explorar los resultados de la mentoría y tutoría del programa Lobo Mamás en la eficiencia terminal.
5. Género, educación y embarazo no deseado, para indagar las causas de los embarazos no deseados de las alumnas de la PECU.

Finalmente, al no ser posible seguir entrevistando personalmente a las chicas participantes del programa *LOBO MAMÁ*, se diseñó un nuevo guion, y ante la pandemia por COVID-19 (Anexo 3), sólo se realizaron dos entrevistas más con las participantes, a través de la plataforma de GoogleMeet (plataforma digital), con una duración de una hora y media, en los días, septiembre 20 y noviembre 11 de 2020.

Tabla 10. Operacionalización de categorías		
Concepto	Preguntas	Temas
1. Contexto familiar	¿Cuál es el contexto familiar y educativo de las estudiantes embarazadas de la PECU?	I. Datos generales: obtener la información sociodemográfica de las participantes del programa II. Familia: Identificar el contexto familiar de cada participante.
2. Tutoría y mentoría	¿Cuáles es el papel de la tutoría y mentoría en las prácticas pedagógicas para prevenir la deserción escolar en las alumnas embarazadas de la PECU?	III. Tutoría y mentoría: revisar el modelo de competencias en el programa <i>LOBO MAMÁ</i> . IV. Programa <i>LOBO MAMÁ</i> : conocer las competencias educativas de las tutorías y mentorías desarrolladas con las participantes del programa.
3. Trayectoria escolar: Deserción escolar	¿Cómo incide el programa “Lobo Mamás”, en la prevención de la deserción escolar durante el parto y posparto de las participantes del programa?	V. Deserción escolar y trayectoria escolar: indagar las experiencias de mentoría y tutoría del programa Lobo Mamás durante el periodo de pre y posparto de las participantes del programa, para prevenir la deserción escolar
4. Trayectoria escolar: Eficiencia terminal	¿Cuáles fueron los resultados de la mentoría y tutoría del programa Lobo Mamás en la eficiencia terminal?	VI. Eficiencia terminal: Conocer los resultados de la tutoría y mentoría del programa “Lobo Mamás” en los índices de eficiencia terminal de las alumnas del programa.
5. Género, educación y embarazo no deseado	¿Cuáles son las causas de los embarazos no deseados de las alumnas de la PECU?	VII. Embarazo y maternidad: identifica las vivencias claves de las participantes en torno a la salud materno-infantil durante el embarazo y maternidad promovidos en el programa “Lobo Mamás”

Fuente: Elaboración propia para la investigación.

Posteriormente, en el análisis de la entrevista, se procedió a la codificación del significado, es decir:

[...] asignar una o más palabras clave a un segmento de texto para permitir la identificación posterior de una declaración. La codificación es, en diversas formas, un aspecto clave del análisis de contenido, de la teoría fundamentada y del análisis de los textos de entrevista. (Kvale, 2012, p. 138)

Los elementos anteriormente descritos permitieron captar los significados de la tutoría, a través del Programa *Lobo Mamá*. Cada una de las conversaciones se relaciona y aportarán por separado diferentes aspectos del objeto del estudio.

3.4 Procedimiento

La investigación constó de las siguientes fases: 1. Investigación bibliohemerográfica para elaborar el marco contextual, teórico y metodológico; 2. Diseño de los instrumentos de investigación y trabajo de campo: diseño del guión de entrevista, pilotaje, ajuste del guion y realización de las entrevistas; 3. Transcripción y análisis de las entrevistas y presentación de los resultados de investigación.

Es necesario en este punto señalar que el trabajo de campo, es decir, la realización de las entrevistas se vio interrumpida por el confinamiento por pandemia desde marzo 2020.

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

De acuerdo con la propuesta diseñada en el marco teórico y la metodología, atendiendo las preguntas de investigación, en este apartado se presenta la interpretación de las entrevistas. Como se señaló en el capítulo anterior, las dificultades enfrentadas durante el trabajo de campo, fue el confinamiento por la Covid-19, pues eso impidió contactar a las personas elegidas en la muestra de estudio elegida inicialmente. A continuación, presentamos la interpretación las dos entrevistadas que participaron en el programa “Lobo Mamás”.

En el análisis de los resultados, se realizó de acuerdo a la tabla de operacionalización de las categorías, que se diseñó de acuerdo al marco teórico, las preguntas de investigación y los ítems (preguntas) realizadas a lo largo de la entrevista.

4.1 Perfil sociodemográfico de la muestra de estudio

La estudiante 1, tiene 21 años, y es originaria de Puebla. Los estudios de primaria y secundaria los realizó en instituciones educativas públicas. Sus padres viven en unión libre. El padre es músico y la madre cocinera. El padre tiene estudios de bachillerato, y la madre de primaria. Ella es hija única. Ella perteneció a la cohorte generacional 2013-2016. Después ingresó a la carrera de Literatura y Lingüística Hispánica de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP.

La estudiante 2, tiene 22 años, y es originaria de Puebla. Estudió la primaria y secundaria en un colegio privado llamado Colegio Salomón. El padre es arquitecto y la madre es médico, tiene un hermano que estudia la licenciatura de Diseño Gráfico. Ella perteneció a la cohorte generacional 2013-2016. Después de egresar de la preparatoria estudio la Licenciatura de Readaptación y activación física en la Facultad de Cultura Física en la BUAP, y al reconocer que no era su vocación, decidió cambiarse a la carrera de Medicina, donde actualmente cursa el segundo año, en el Campus Regional de Tehuacán de la BUAP.

4.2 Contexto familiar y embarazo

En relación al contexto familiar al momento de enterarse del embarazo de ellas, sus padres y madres respondieron, primero con sorpresa, y no fue fácil aceptar y decidir brindarle el apoyo. Por ejemplo, en el caso de *La estudiante 2* refiere que fue duro por no ser independiente:

[...] fue de gran apoyo. Al principio fue muy duro, ya que como padres siempre tenemos una perspectiva acerca de nuestros hijos. No creo que ningún padre diga “yo quiero que mi hija a los 17 salga embarazada”. Ningún papá en su sano juicio lo dice. Mis papás tenían muchas ilusiones en mi al ser la más pequeña, al ser un poco más centrada que mi hermano. Por lo que ellos tenían mucha ilusión de que yo progresara en muchos aspectos. (Estudiante 2, 22 años)

Y al saber que yo, a los 17 sin haber terminado la preparatoria había quedado embarazada, fue duro porque no era una persona independiente y mucho menos capaz de hacerse cargo de otra persona. Fue duro, pero finalmente me apoyaron. Fueron semanas duras en el proceso de adaptación y de aceptar la idea, pero después me aceptaron plenamente.

Ellos me dijeron que no me podían recriminar o decir algo de lo que estaba pasando, ya que al final del día, iba a nacer alguien que iba a ser de su sangre e iba a ser hipócrita decirme que me odiaban, ya que después iban a amar a mi hija. Entonces ellos siempre me apoyaron.

Mientras que para la estudiante 1, cuando confirma su embarazo y les comunica a sus padres, la respuesta de él y ella fue:

[...] con sorpresa, me apoyaron para tomar la decisión de seguir o no con mi embarazo. Nunca hubo opción de abandonar la escuela. Cuando nació [bebé] mi mamá me apoyaba a cuidarlo para que yo pudiera asistir a la escuela.

Por su parte, la estudiante 2 también reconoció que estuvo presente el rechazo por parte de su padre y del padre de su hijo, lo cual devela una típica actitud machista masculina. Sobre todo, en el caso del joven padre, pues en un primer momento aceptó paternar, después, optó por dejar a su pareja y por ende NO asumir la responsabilidad de la paternidad. Más tarde, volvió y convivió cuatro meses, y finalmente, las abandonó:

La familia de parte de su padre no aceptó mi embarazo y la familia de su madre más o menos. Las siguientes dos semanas, después de que nos enteramos de mi embarazo él estuvo apoyándome, dijo que buscaría un trabajo y que se haría cargo, pero después de esas dos semanas el decidió mejor irse y ya no estar conmigo.

Después, casi a los seis meses de que la bebé había nacido, él nos volvió a buscar y estar presente, pero eso duro sólo 10 meses en el que estuvo con nosotras, y, después nuevamente decidió irse. (Estudiante 2, 22 años)

A pesar de la circunstancia, reconoció que el padre de su hija, joven estudiante de la PECU, no recibió ningún acompañamiento de parte de la tutoría, para sensibilizarlo en la responsabilidad de la paternidad:

El apoyo solo fue para mí. Había una psicóloga de la prepa que me acompañó y me alentó a no dejar la prepa para que siguiera, y a él no.

Su papá es trabajador de la BUAP y lo que encontró conveniente, es que lo cambio de preparatoria a la “Benito” para que ya no tuviéramos relación él y yo. Y dudo que ahí le hayan dado acompañamiento o asesoría. (Estudiante 2, 22 años)

Lo anterior refleja, por una parte, como la cultura familiar no promueve la responsabilidad paterna, ante el embarazo no planeado, y desafortunadamente, en este caso, las circunstancias laborales del padre del estudiante, influyeron para evadir la paternidad, Sin embargo, la institución, no pudo incluirlo en el programa de tutoría psicoemocional.

4.3 La tutoría y mentoría

Como señalamos en el capítulo teórico, en el desarrollo del plan y programa de estudios del nivel bachillerato, la trayectoria escolar es un indicador de la calidad y pertinencia de un programa educativo. De ahí que la tutoría juega un papel importante en el acompañamiento psicopedagógico del alumnado.

De acuerdo a las políticas públicas educativas diseñadas en el marco de las competencias, el y la alumno/a son el centro del proceso educativo. De ahí que las instituciones educativas deben brindar apoyos a la población estudiantil en riesgo de reprobación y deserción escolar, así como garantizar la permanencia para el egreso de ellos y ellas. En este tenor, el programa “Lobo Mamás”

como un subprograma de la tutoría y mentoría académica en la Preparatoria “Enrique Cabrera Barroso” Urbana, desde la experiencia de las participantes, les brindó apoyo en diversas áreas: académica, psicológica y de cuidados materno-infantiles.

La estudiante 2 reconoció en el programa de tutoría académica lo siguiente:

Fue un tutor, el profesor que me daba Biología. En general fue muy bueno, un docente extraordinario. Él sabía que la vida con una carrera es difícil, una vida sin la carrera es aún más difícil.

Él nos apoyaba a que no solo nos pasaran los profesores, sino que se preocupa por que nosotras aprendiéramos y que tuviéramos conocimientos sólidos. El estuvo ahí apoyándonos, ya que a veces era difícil ir a la prepa y tener el embarazo. Era difícil, ir con una pancita y, después sin la pancita. (Estudiante 2, 22 años)

Sin embargo, ella reconoció que fue sujeto de discriminación por sus pares, quienes reprodujeron una cultura escolar de discriminación, por estar embarazada. De ahí la importancia de la figura del tutor académico:

Ya que siempre hay personas que lo ven mal. Incluso yo tuve amigas que me discriminaron por embarazarme. Entonces, él siempre nos daba ánimos, y nos decía que sin importar lo que pasase teníamos que estar con la frente en alto, ya que era algo bueno lo que estábamos haciendo. (Estudiante 2, 22 años)

Referente a las estrategias de aprendizaje de la trayectoria académica de las participantes en el subprograma “Lobo Mamás”, a través de la tutoría, fue relevante, en virtud de que el acompañamiento de las tutoras fue significativo:

[...] hablar con las responsables del programa Lobo Mamá, el saber que ahí teníamos a personas que nos entendían. Ya que era diferente, que hablar con una docente, que a lo mejor me llevara muy bien y que me apoyara.

[...] éramos un grupo de estudiantes en el que nos comprendíamos unas a otras, por lo que estábamos pasando. Incluso cosas muy cotidianas del embarazo, el cansancio, o los alimentos que no nos gustan. El tener ese círculo de convivencia en la que todas estábamos pasando por lo mismo, aunque las circunstancias no eran iguales. Estábamos todas en un mismo camino. (Estudiante 2, 22 años)

Así también, en el marco del programa “Lobo Mamá”, la gestión de becas fue muy importante, para apoyar el periodo de lactancia, posparto de las alumnas inscritas en éste:

Entonces Lobo Mamá me ayudó a poder concluir la prepa, que al final del día era la meta. Me ayudaron tanto emocionalmente y económicamente, ya que nos proporcionaron las becas con las que pudimos estar más tranquilas de estar estudiando y poder comprar con ese dinero un bote de leche a nuestros bebés. (Estudiante 2, 22 años)

Las experiencias académicas en las participantes son similares, en virtud de que ambas emplearon la plataforma Moodle, para continuar sus estudios durante el pre y posparto, periodo en el que se les brindó permiso académico. *La estudiante 2* recuerda en relación a esto, lo siguiente:

[...] los profesores siempre la apoyaron con sus trabajos escolares que la única asignatura la cual se le dificultó fue educación física que por razones de su embarazo no podía tomarlas presenciales pero que a través de la plataforma tomaba sus clases y la evaluaban. (Estudiante 1, 21 años)

Por otra parte, las experiencias con la tutoría a través de la plataforma educativa, durante el permiso académico, para estudiante 2 fue no solo un aprendizaje, sino también una experiencia exitosa:

Recuerdo que me enviaban trabajos, aunque no estoy segura si fue por Moodle o alguna otra plataforma. Ya que recuerdo, que en ese entonces hubiera una plataforma como classroom. Entonces nos la mandaban [tareas] por una plataforma en la que nosotros teníamos que subir las evidencias.

No había exámenes en ese momento, pero cuando nosotras regresáramos teníamos que aplicar esos exámenes que correspondían a ese parcial.

La planeación didáctica y seguimiento de las actividades de aprendizaje fue otro elemento central, del subprograma, pues implicaba un trabajo interdisciplinar y colectivo entre tutores académicos, docentes y tutoras del programa “Lobo Mamás”:

No recuerdo si todas las materias, por ejemplo, de literatura que nos dejaban leer libros y los exámenes se basaban en esos libros. Yo si leí dos libros y, cuando regresé presente los exámenes correspondientes para que me pudieran asentar calificación de ese parcial. Casi todas las materias eran así. A nosotras nos dejaban trabajos y estos teníamos que entregarlos cada semana. (Estudiante 2, 22 años)

La planeación de las actividades académicas, así como las estrategias de aprendizaje fueron todo un ejercicio exitoso, si consideramos que en el contexto de la educación presencial, este fue un proyecto innovador que coadyuvó a la permanencia y eficiencia terminal de las alumnas embarazadas, en la PECU y en la BUAP. Además, de ser un ejercicio previo a la educación virtual, en el contexto del COVID-19, que vive el mundo.

4.4 Trayectoria escolar: deserción escolar

En ese orden de ideas, se ha expuesto las bondades que les ha brindado el programa “Lobo Mamá” a las estudiantes participantes de éste. Sin embargo, el contexto personal y familiar de cada estudiante también puede ser un factor de riesgo para la deserción escolar o bien para permanecer y concluir sus estudios.

Por ejemplo, la estudiante 1 reconoció: *nunca hubo opción de abandonar la escuela. cuando nació [bebé], mi mamá me apoyaba a cuidarlo para que yo pudiera asistir a la escuela.*

Para la estudiante 2, el apoyo de la madre fue no sólo de cuidado, sino también de atención y cuidados al bebé:

Mi mamá trabaja medio día, por lo que en las mañanas siempre estaba conmigo. Entonces ella me apoyaba con las cosas que yo no podía hacer por la cuarentena que tuve que hacer después del parto, como lavar ropa o cocinar.

Yo me dedicaba totalmente al cuidado de mi hija, darle de comer, bañarla, cambiarla, revisiones médicas. Ya que ella era una bebé.

El mezclar mi vida académica con mi vida materna fue fácil, pues era fácil, por ejemplo, darle pecho y ponerme a hacer tarea o leer un libro. No lo sentí tan pesado ya que ella era una lactante y no daba guerra. Ella era muy tranquila, no fue llorona o enfermiza; eso fue lo que me ayudó mucho a que pudiera concentrarme en la escuela y no dejarla.

Yo siempre estuve muy al pendiente de mi hija, ya que mis padres trabajaban y ellos obviamente, no podía dejar toda su vida por nosotras, entonces yo me tuve que dedicar a mi hija y a la escuela. (Estudiante 2, 22 años)

En este sentido, el reconocimiento del acompañamiento del programa “Lobo Mamás” para evitar desertar fue nodal. Para la estudiante 1 la experiencia fue:

[...] conté con él un apoyo del programa lobomamá desde el comienzo y el saber, que había chicas que ya habían pasado lo que yo, y que podían salir adelante me motivó mucho. Me brindaron todo el apoyo para evitar una deserción. (Estudiante 1, 21 años)

A pesar de que LA ESTUDIANTE 1, no pudo acceder a ninguna de las becas que otorgaba el programa porque eran para las mamás que ya tenían a su bebé nacido y ella aún estaba embarazada, ella asegura que durante la tutoría sólo tuvo el problema siguiente:

[...] tuve un problema con una profesora que no estaba bien informada y me reprobó; por lo cual tuve que hacer un examen extraordinario y, aunque ya había pasado el examen de admisión a la universidad, ya no pude ingresar. (Estudiante 1, 21 años)

Mientras que para la estudiante 2, el programa “Lobo Mamá”, fue importante para concluir sus estudios de bachillerato:

Fue psicológico, ya que había una psicóloga cada que nosotras nos sentíamos mal, por situaciones como peleas o abandono de nuestra pareja. Ella nos apoyaba a sentirnos bien. Ella nos daba mucho apoyo para que nosotras estuviéramos bien dentro de la preparatoria. Incluso se hacía reuniones para intentar concientizar al resto de estudiantes de nuestra situación.

Incluso hubo una ocasión en la que tuvimos la oportunidad de ir a nadar todos. También contábamos con estimulación temprana, y podíamos ingresar a nuestros bebés en una guardería. En mi caso yo no necesite dejar a mi bebé en la guardería, pero ahí estaba por si

alguien la necesitaba. Ellas nos contactaban con la guardería más cercana y veían en qué consistían los planes. (Estudiante 2, 22 años)

La asesoría académica en el marco del programa “Lobo Mamá” brindó la oportunidad de atender dudas y regularizarse:

[...] nos dieron la opción de aprender, es decir, no solo pasarnos la materia sin haber aprendido nada, sino que los profesores se comprometieron a nuestro aprendizaje. Por ejemplo, mi profesor de cálculo me daba asesorías por la tarde, si es que yo no entendía algún tema, ya que no es lo mismo hacer un aprendizaje autodidacta que con el apoyo de un profesor.

Había docentes demasiado buenos que se comprometían no solo con nosotras si no que con todos los alumnos en general y, que siempre estaban para apoyarnos en caso de que no entiéramos un tema o que necesitáramos retroalimentación de las clases. (Estudiante 2, 22 años)

La estudiante 2 evalúa que el acompañamiento de *LOBO MAMÁ* es muy bueno, porque en su opinión:

[...] los profesores se comprometen con las alumnas y las apoyan para que aprendan [...] se preocupan para que nosotras aprendiéramos y que tuviéramos conocimientos sólidos. Él [profesor de biología] estuvo ahí apoyándonos, ya que a veces era difícil ir a la prepa y tener el embarazo, era difícil ir con una pancita y después sin la pancita (Estudiante 2, 22 años)

La importancia que tiene las mentorías y tutorías en el programa “Lobo Mamá” ha sido de gran importancia y relevancia ya que ha sido el acompañamiento oportuno para que las adolescentes en embarazo culminen sus estudios de preparatoria. Por ello, la propuesta del programa *Lobo mamá*,

según Cruz y Zepeda (2017) tiene que ver con una intervención pedagógica con estudiantes del género femenino en la Preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana.

Es necesario recordar, que la tutoría y mentoría en estos procesos pedagógicos siguen una línea o cumplen unos estándares sugeridos por el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y por la Dirección de Acompañamiento al Estudiante (DAU), de acuerdo con Cruz y Zepeda.

4.5 Trayectoria escolar: eficiencia terminal

La pertinencia y calidad de un programa de tutoría es exitoso cuando logra sus objetivos, en este caso, incidir en la permanencia e incrementar la eficiencia terminal, especialmente cuando, se corre el riesgo de desertar por un embarazo no planeado en el nivel medio superior.

La participante la estudiante 1 expresó que ella se sintió cobijada por el programa “Lobo Mamá”:

[...] se sintió apoyada por el programa pues podía hablar con los maestros, Se sintió motivada porque sabía que chicas en su situación lo habían podido superar, la plataforma y la ayuda de los maestros fue de gran importancia para que particularmente yo pudiera terminar mis estudios. (Estudiante 1, 21 años)

Por su parte, la estudiante 2 el acompañamiento de “Lobo Mamá” significó:

[...] mucho, ya que éramos unas adolescentes que no sabíamos cómo enfrentar la situación del embarazo y, ellos estuvieron ahí apoyándonos, incluso cuando teníamos que pensar en la carrera y enviar papeles. Ellos estuvieron ahí para orientarnos y hacernos saber que no solo se terminaba en la prepa, si no que teníamos que seguir con nuestros estudios.

Y aunque el programa Lobo Mamá si acababa en prepa, nosotras teníamos que continuar. Nos brindaron el apoyo moral que a veces es incluso más importante que otro tipo de apoyo. Nos brindaron un grupo de amigas en las que nos apoyábamos ya que pasábamos una situación similar.

Aún tengo relación con muchas de ellas, siguen estudiando, alguna psicología, otras derecho, o lenguas. Entonces me siento muy orgullosa de haber pertenecido al programa “Lobo Mamá” porque de no haber existido el programa, yo no sé si hubiera terminado la prepa o si en este momento estaría estudiando medicina. Yo creo que toda mi vida hubiera cambiado de no haber existido el programa “Lobo Mamá”. (Estudiante 2, 22 años)

La estudiante 2 también menciona el apoyo de estimulación temprana para los bebés “[...] y también podíamos ingresar a nuestros bebés en una guardería”. (Estudiante 2, 22 años)

4.6 Género, educación y embarazo no deseado

Las relaciones de género que se reproducen en las instituciones educativas reproducen modelos tradicionales, por esta razón, la población adolescente naturaliza el modelo de amor tradicional, o conocido también como amor romántico. De ahí que la prevalencia de los estereotipos de género en torno a la salud sexual y reproductiva, sea importante no sólo identificarlos, sino también tratar de eliminarlos:

Los roles más significativos en las mujeres están relacionados con el rol de cuidado (reproducción) y, por extensión, con todas aquellas cualidades ligadas al mismo, como es la solidaridad, la dulzura, ternura, paciencia y conservación y protección. Para los hombres, los roles más significativos están relacionados con el dominio, agresividad, fortaleza,

rudeza e insensibilidad, pero también con aspectos de tipo laboral como el individualismo, liderazgo, la competitividad, la autonomía, la producción, la resolución, el atrevimiento y la arrogancia. (Tepancal & Villanueva 2017. p, 85).

La educación sexual que hasta ahora se imparte en los contenidos educativos, hasta ahora no ha logrado prevenir del todo los embarazos no deseados, pues en muchos contenidos, se sustentan en discursos prohibitivos y punitivos en torno a la sexualidad, y el uso de los anticonceptivos.

Para la estudiante 2, fue la secundaria donde obtuvo información sobre la educación sexual y reproductiva:

Sí, en la secundaria nos brindaban información básica porque los padres tenían las ideas de que a los jóvenes a temprana edad se les inculcaba cosas de sexualidad, el uso del condón o como llevar tu ciclo menstrual. Ya que estos temas causaban incomodidad en los padres y esto provocaba que a los hijos les provocara incomodidad. Incluso había palabras como pene, vulva o vagina eran palabras prohibidas, como si fueran groserías.

Mi secundaria fue así, aunque no tuviéramos una educación religiosa, acepto que mis docentes no aceptaban cierto uso de palabras, aunque son palabras normales ellos nos restringían en ese aspecto. (Estudiante 2, 22 años)

El embarazo transforma el rumbo del proyecto de vida, cuando éste se tiene, de una alumna de bachillerato. Por ejemplo, en el caso de la estudiante 1, reconoció haber tenido un proyecto, y el embarazo modificó “el plan de estudiar en el extranjero” (Estudiante 1, 21 años)

Las experiencias vertidas por las informantes son muy importantes. Por ello, a continuación, se presentaran las conclusiones del estudio.

CONCLUSIONES

La presente investigación se centró en estudiar los aspectos contextuales, teórico-metodológicos y resultados en torno a la tutoría en la trayectoria escolar, y el programa “Lobo Mamás” de la Preparatoria “Enrique Cabrera Barroso” Urbana de la BUAP.

Las políticas internacionales, nacionales e institucionales dirigidas a la atención de la trayectoria escolar, y los riesgos de deserción develaron que las adolescentes con embarazo no deseado en el Estado de Puebla ocupan el octavo lugar en nivel nacional, por lo que es un problema importante que debe atenderse desde varias perspectivas de forma integral: sociedad, gobiernos, familia e instituciones educativas.

Las competencias del modelo educativo del plan de estudios del bachillerato de la BUAP, cuyo interés se centra en el estudiante, coadyuva a la innovación de programas de tutoría, como el denominado “Lobo Mamás”, pues se dirige a la atención de la prevención de la deserción escolar y asegurar la eficiencia terminal de un grupo significativo de alumnas que se embarazan en este nivel de estudios; además, prepara a las participantes para una futura vida laboral o para que puedan continuar sus estudios a nivel universitario.

Las categorías analíticas elegidas y aplicadas al estudio nos permitieron reconocer que hace falta integrar una perspectiva interdisciplinaria en los modelos educativos, para la atención de los

grupos de estudiantes en riesgo de deserción escolar, ante la ausencia de programas de educación sexual y prevención del embarazo en la currícula del nivel medio superior.

Además, es de suma importancia que en el modelo educativo se incluya de forma transversal, la construcción de un proyecto de vida, que le permita al alumnado durante sus estudios de nivel medio superior, diseñar, dar seguimiento y evaluar su propia trayectoria académico-personal, para construirse como un ser de conocimiento para la vida en su contexto y entorno social.

La tutoría académica virtual, a través del uso de las plataformas educativas fue innovadora, pues implicó el diseño educativo por competencias, y, sobre todo centrado en las estudiantes, así como la capacitación del personal docente involucrado: materia, tutor/a y mentor/a, así como de las alumnas participantes del programa “Lobo Mamás”, cuyos resultados fueron exitosos y que deberían estudiarse más a fondo y convertirse en un modelo tutorial innovador en todas las preparatorias de la BUAP.

La investigación nos permitió conocer las estrategias didácticas que fundamentan el programa “Lobo Mamá”, y como éstas coadyuvan a mejorar la eficiencia terminal de las jóvenes, a partir de una intervención pedagógica con estudiantes embarazadas de la Preparatoria “Enrique Cabrera Barroso” Urbana, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Uno de los objetivos de la propuesta es darle seguimiento y hasta donde sea posible, evaluar el programa, así como ampliar la cobertura dirigida a las estudiantes madres solteras, las jóvenes que están en proceso de gestación o materno-infantil, así como incluir a las estudiantes con ascendencia indígena y las que padecen enfermedades crónico-degenerativas.

Por lo tanto, una conclusión importante es que el estudio pudo comprobar a partir de las experiencias y vivencia vertidas por la entrevistadas, que las prácticas pedagógicas y psicológicas que se contemplan en el marco del programa *LOBO MAMÁ* inciden en la prevención de la deserción escolar y fomentan la eficiencia terminal.

Adicionalmente, en la investigación al analizar las políticas públicas y los programas institucionales dirigidos a la trayectoria escolar, a través de la tutoría, para prevenir la deserción escolar por embarazo no deseado en el nivel medio superior, en el sistema educativo del estado de Puebla es pionero y único en este nivel de estudios en la BUAP, pues el programa *LOBO MAMÁ* brinda tutoría integral centrada en lo académico, psicológico y físico de las estudiantes embarazadas.

En materia de educación y género hay varios puntos que se deben observar, en el apartado *Microviolencia y reproducción de modelos, un caso de estudio* (Spíndola, 2017) sostiene que se debe de trabajar por fortalecer desde la misma Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, *nuevos procesos de actuación y convivencia*, propuesta que busca generalizar los actores sociales, en cuanto a la inclusión de fenómenos y problemáticas como los evidenciados durante todo el proceso de esta investigación, como por ejemplo la deserción escolar, el rechazo , la discriminación, las malas palabras y la estigmatización hacia los embarazos de temprana edad.

A modo de cierre, se puede decir, que ante la ausencia de un programa integral universitario de educación sexual y prevención del embarazo, la BUAP como referente educativo a nivel internacional; es de suma importancia incluir en el PDI institucional un eje que pueda incorporar las políticas públicas federales para eliminar las brechas de desigualdad, e incorporar la inclusión y el respeto, así como una cultura biopolítica, para erradicar la exclusión y discriminación que evidenciaron los testimonios, como el de nuestra informante la estudiante 2.

El programa “Lobo Mamá”, a través de la tutoría pretende atender la problemática que conlleva un embarazo adolescente, sus estigmas, rechazos, discriminación, no aceptación de la misma sociedad, y uno de sus mayores logros es impulsar a las chicas a continuar sus estudios y evitar la deserción escolar.

La investigación también da cuenta que el soporte que da la familia nuclear es importante. En un primer momento es un conflicto que causa una crisis muy fuerte en la estructura familiar, pero en los casos revisados ambas familias lograron superar los prejuicios culturales, no sólo de palabra, sino con apoyo y solidaridad hacia sus hijas y el bebé. Se constató que los padres tienen la capacidad de transformar su ritmo cotidiano, su trabajo, sus sentimientos y emociones para dar soporte a sus hijas. Por esto, un trabajo mancomunado escuela- familia son primordial para el apoyo incondicional de estas jóvenes que enfrenta un embarazo a temprana edad.

Por lo tanto, se concluye, a través del estudio se logró analizar los procesos de enseñanza aprendizaje y, así como los aspectos pedagógicos del programa *LOBO MAMÁ*, que contribuyen a la prevención de la deserción escolar en adolescentes con embarazos no planeados para incrementar la eficiencia terminal.

Una de las limitantes de la investigación fue el confinamiento, desde marzo 2020 a la fecha, pues impidió ampliar el universo de las entrevistas. Sin embargo, los resultados expuestos, así como las experiencias estudiadas desde la mirada de las y los docentes tutores del programa *Lobo Mamá* lograron complementar, ambas experiencias.

RECOMENDACIONES

Los resultados de la investigación permiten apreciar que el programa implementado con las jóvenes embarazadas de la PECU, y en riesgo de deserción, logró no solo apoyar emocionalmente a las jóvenes, sino que su principal fortaleza es la capacidad de asesoramiento y tutoría, bajo el diseño del modelo de competencias, y por lo tanto, coadyuva a incrementar la eficiencia terminal en este grupo de la población escolar y, con ello garantizar el derecho a una educación de calidad para una formación integral en el desarrollo de sus competencias para la vida, y continuar sus estudios a nivel profesional e insertarse al mundo laboral.

Algunas recomendaciones que se proponen a partir de los resultados de investigación son:

Incorporar en el plan de estudio, programas de educación sexual para coadyuvar a construir proyectos de vida, donde la sexualidad deje de verse como restrictiva y punitiva, y se revisen estrategias pedagógicas que además de informar fomenten una cultura de la educación sexual libre de prejuicios morales, fomenten el respeto y la tolerancia.

Crear espacios de autorreflexión para el padre-estudiante, es decir, incorporar la mirada de los estudios de las masculinidades, para deconstruir la paternidad tradicional y fomentar relaciones de convivencia más afectivas y de corresponsabilidad para la crianza y educación de sus hijos y de la convivencia con sus parejas.

Educación significa dirigir, enseñar para desarrollar competencias intelectuales, conductuales, morales y sociales, por ello el programa Lobo Mamá es un programa innovador que debe replicarse en las preparatorias de la BUAP.

Otra de las recomendaciones es que el programa se oriente a todas las jóvenes, como preventivo, y además, que se difunda.

Capacitar al personal docente en temas de educación sexual, embarazo en la adolescencia, para que a través de la tutoría, él y la docente puedan brindar información, en caso de ser necesario, sobre la prevención de embarazos a temprana edad, y así puedan orientar a sus estudiantes.

Incrementar las becas, por lo menos para apoyar la economía de la madre e hijo, durante los primeros seis meses de lactancia y cuidado espacial por parte de su madre o su cuidador.

Apoyar en la gestión de acceso a estancias infantiles, para poder contar con la atención especializada de/la bebé, mientras estudian.

Ampliar la cobertura del programa en el nivel licenciatura, ello significa, ser flexibles en los horarios y asignación de las materias.

REFERENCIAS

- Aguilar, J. (2020). *Educación y pandemia: una visión académica*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM.
- Anuario Estadístico Institucional 2017-2018 BUAP*. Infográfico, México.
https://www.pdi.buap.mx/sites/default/files/pdf/1er_informe_2018/anuario_estadistico.pdf
- BUAP (2014). *Análisis crítico del modelo educativo del nivel medio superior de la BUAP*. México: BUAP
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA, *Revista Europea de Formación Profesional*. 1, pp. 8-14.
- Camarena, R. M. (2005) Aprobación y reprobación en la UNAM: Una propuesta de análisis cuantitativo", *Perfiles Educativos*, Núm. 32., p. 1- 10.
- Cambio (2018) "Puebla, octavo lugar con más embarazos adolescentes: 25 mil casos durante 2017" En *Cambio*, 12 de noviembre. Disponible en:
<https://www.diariocambio.com.mx/2018/especial/item/33480-puebla-octavo-lugar-con-mas-embarazos-adolescentes-25-mil-casos-durante-2017>
- CENEVAL (2004). "6x4 seis profesiones en cuatro ejes, un diálogo universitario", en Seminario Evaluación y Prospectiva del Proceso de Construcción del Espacio Común de Educación Superior de América Latina y el Caribe, Yucatán, mayo.

- CEPAL (2002). Elevadas tasas de deserción escolar en América Latina. CEPAL. Recuperado de <https://www.cepal.org/cgibin/getProd.asp?xml=/prensa/noticias/comunicados/0/11260/P11260.xml>
- CEPAL. (2017). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: Naciones Unidas.
- CIDEC (1999), *Competencias Profesionales. Enfoques y Modelos a Debate*, No. 27, Donostia/San Sebastián
- CONACYT (2018). *Infográfico, embarazo adolescente CONAPO*. México. Recuperado de <https://centrosconacyt.mx/objeto/embarazo-adolescente/infografico-embarazo-adolescente-colef-1/>
- CONAPO (2015). *Estrategia Nacional para la prevención del embarazo en adolescentes*. México. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/2441/1/images/ENAPEA_V10.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). (2017). México. (p. 12-13) Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>
- Chaín-Revuelta, R. (1995). *Estudiantes universitarios. Trayectorias Escolares*. México: Universidad Veracruzana y Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Chung J.; Yeung W.; (2020). Staff Mental Health Self-Assessment During the COVID-19 Outbreak. *East Asian Arch Psychiatry*. 30(1):34. doi:10.12809/eaap201410. Dong L, Bouey J. Public

Cruz y Zepeda, 2014, En *Repensar A La Universidad: Propuestas Para Eliminar Las Inequidades Y Desigualdades De Género En La Buap* (P. 100-200)

DGIRE (2016). *Embarazo en los adolescentes*. México. DGIRE-UNAM. Recuperado de http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2018/07/Infografia__Embarazo_Adolacente.pdf

Del Valle (2020) El principe azu no existe: 39 adolescentes y jóvenes dan a luz cada hora, la mayoría se queda sola y abandona la escuela. En: *Plumanje*, 24 de noviembre. <https://www.animalpolitico.com/pluma-purpura-repensar-la-educacion/el-principe-azul-no-existe-39-adolescentes-y-jovenes-dan-a-luz-cada-hora-la-mayoria-se-queda-sola-y-abandona-la-escuela/>

Dides, C.; Fernández, C. (2016). *Embarazo adolescente*. Primer Informe de Salud Sexual, Salud Reproductiva y Derechos Humanos en Chile.

ENSANUT (2006). *Encuesta nacional de salud y nutrición 2006*. Recuperado de <https://ensanut.insp.mx/informes/ensanut2006.pdf>

Fernández-Pérez, Jorge A., Peña-Chumacero, Alicia y Vera-Rodríguez, Fanny. (2006). Los estudios de trayectoria escolar. Su aplicación en la educación media superior. *Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, (6), 24-29. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2290466>

Fine, Michelle (1999) Sexaulidad, educación y mujeres adolescente. El disucrso del deseo. En Belausteguigoitia, Marisa y Mingo, Araceli (Eds.)(1999). *Género profugos. Feminismo y Educación*. México, PUEG/UNAM-Paidos, pp. 291-321.

- Galaviz-Granados, G. (2015). Mujeres, adicción y rehabilitación: reflexiones desde la frontera noroeste de México. *Salud Colectiva*, 11, (3).
- Giroux, Henry A. (1999). Modernismo, posmodernismo y feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo. En: Belausteguigoitia, Marisa y Mingo, Araceli (Eds.)(1999). *Género profugos. Feminismo y Educación*. México, PUEG/UNAM-Paidós, pp. 135-188.
- González, C. (2015). *Cuando las adolescentes se embarazan*. México. Catholic.Net Recuperado de <http://es.catholic.net/op/articulos/4468/cat/224/cuando-las-adolescentes-se-embarazan.html#modal>
- Hedrick, T. E.; Bickman, L.; Rog, D. J. (1993). *Applied research design. A practical guide*. Newbury Park, CA: Sage.
- Herzberg, A.; Messina, V.; Moreno, D.; Olmedo, N.; Pitronello, R.; Roman, F. Paralelo entre la actividad y la sustancia adictiva desde un enfoque social y sus posibles tratamientos. *Cuadernos de neuropsicología*. 1 n. 3 Santiago nov. 2007.
- Huarcaya V., J. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19. *Revista Médica Salud Pública*, 2020(27), pp. 1-9.
- Imai, H. (2020). Trust is a key factor in the willingness of health professionals to work during the COVID-19 outbreak: Experience from the H1N1 pandemic in Japan 2009. *Psychiatry Clin Neurosci*. doi:10.1111/pcn.12995
- Instituto Nacional de las Mujeres (2007). *Derechos de la Mujer*. México: Instituto Nacional de las mujeres.

INEE. (2015). *México y su sistema Educativo*. México. Folleto 13.

INEGI (2012). *Programas de natalidad*. Recuperado de

<https://www.inegi.org.mx/programas/natalidad/>

Instituto Internacional Investigación y capacitación para la promoción de la mujer INSTRAW.

(1988). *Description of INSTRAW*. Disponible en <http://www.un.org/instraw>

Instituto Nacional de las Mujeres (2007), *Derechos Humanos de las Mujeres*. (INMUJERES, p.

7) http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100850.pdf

Islas A., Bañuelos J., (2017) Lobomamás, Un Acompañamiento. En Rivera G., E.; Tirado V., G.;

Morales P., E. *Repensar A La Universidad: Propuestas Para Eliminar Las Inequidades Y Desigualdades De Género En La Buap. México, BUAP, p.*

Islas A., Bañuelos J., (2017) Dejando huellas... experiencias que construyen caminos. En Rivera

G., E.; Tirado V., G.; Morales P., E. *Repensar A La Universidad: Propuestas Para Eliminar Las Inequidades Y Desigualdades De Género En La Buap. México, BUAP, p.*

Jemmott, J. B. (2010). Onset of Sexual Activity in Tweens Delayed by Theory-Based Abstinence-

Only Program. *Annenberg*. University of Pennsylvania. January, pp. 10-25. Disponible en <https://www.asc.upenn.edu/news-events/news/surprising-findings-prof-jemmott%E2%80%99s-new-study-abstinence-only-interventions>

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Morata L., A. M.; González, L. E. *Formación Universitaria por competencias*.

www.ugcarmen.edu.co/documentos/cinda/alarraín.pdf.

- Lamas, Marta (1996). La antropología feminista y la categoría de género. En: Lamas, Marta (comp.) *El género: la construcción de la diferencia sexual*. México, PUEG/UNAM-Porrúa, pp. 95-125.
- Ley General de Educación (LGE). DOF. (19 enero 2018). México. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgipe.htm>
- López A., L. E. (2017). *LOBO MAMÁ* en movimiento. En Rivera G., E.; Tirado V., G.; Morales P., E. *Repensar a la universidad. Propuestas para eliminar las inequidades y desigualdades de género en la BUAP*. Puebla: BUAP, Dirección de Fomento Editorial.
- López L., Pérez M., (2017). Lobomamás en Movimiento. En En Rivera G., E.; Tirado V., G.; Morales P., E. *Repensar A La Universidad: Propuestas Para Eliminar Las Inequidades Y Desigualdades De Género En La Buap* (P.185, 187)
- Malpica, M. del C. (2002). *Punto de vista pedagógico*. En: Argüelles. *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- Mañeru Méndez, Ana, Jaramillo Guijarro, Concepción y Cobeta García, María (1999) La diferencia sexual en la educación, las políticas de igualdad y los temas transversales. En: Belausteguigoitia, Marisa y Mingo, Araceli (Eds.)(1999). *Género profugos. Feminismo y Educación*. México, PUEG/UNAM-Paidós, pp. (251-274).
- Menkes & Serrano. (2006). *Embarazo Adolescente en México: niveles y condicionantes sociodemográficos*. Cuernavaca, Morelos, México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. México: UNAM

- Meresman S. (2005). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. México: OPS.
- Mertens, L. (1996). Competencia laboral, sistema, seguimiento y modelos, Montevideo, Cinterford.
 Disponible en:
<http://www.cinterford.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterford/publ/mertens/>
- Mertens, L. (2000). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Oficina Internacional del Trabajo, POLFORM/ CINTERFOR.
- Monterrosa Castro, A. (1998). Causas e implicaciones médico sociales del embarazo en la adolescencia. *Revista colombiana de Obstetrica y Ginecologica*, Vol 49, No 4, p.18.
- Naciones Unidas (2015). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. México. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Naciones Unidas Mujeres. (2018). *Los derechos de la mujer son derechos humanos*. UN Women. Recuperado de <http://www.unwomen.org/en>
- Naciones Unidas Mujeres. (2018b). *About UN Women*. México. Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/daw/>
- OIT. (1998). *Informe sobre el empleo en el mundo, 1, 1998-1999*, Ginebra, OIT.
- Qiu J, Shen B, Zhao M, Wang Z, Xie B, Xu Y. A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *Gen Psychiatr*. 2020;33(2), p. 1- 10

- OMS. (2014). El embarazo en la adolescencia. Nota descriptiva no 364. OMS. Recuperado de <http://origin.who.int/mediacentre/factsheets/fs364/es/>
- OMS. (2020). Actualización de la estrategia frente a COVID-19. México. Disponible en https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/covid-strategy-update-14april2020_es.pdf?sfvrsn=86c0929d_10
- Ortiz, F. (2007). *La entrevista de investigación en las ciencias sociales*. México: Limusa.
- Preparatoria Urbana Enrique Cabrera Barroso (P.E.C.U.). (2017). *Organigrama*. México.
- Preparatoria Urbana Enrique Cabrera Barroso (P.E.C.U.). (2018). *Plan Institucional*. México.
- Páez. (2012). *Implicaciones de la fecundidad adolescente para el desarrollo humano: el caso comparado con y sin carencias sociales en la infancia. XI Reunión Nacional de Investigación Demográfica en México. INEGI. Sesión: Reproducción y familia de los adolescentes y jóvenes en México; 2012 30-31 mayo*. Aguascalientes, Aguascalientes, México: INEGI.
- Perkal R. (2015). El embarazo en la adolescente. *Adolescere*. Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia. Vol. III. N.º 2, p. 26-35.
- Piussi, Ana María (1999) La pedagogía de la diferencia sexual. Nuevas perspectivas en Italia. En: Belausteguigoitia, Marisa y Mingo, Araceli (Eds.)(1999). *Género profugos. Feminismo y Educación*. México, PUEG/UNAM-Paidós, pp. (275-289).

- Preparatoria Urbana Enrique Cabrera Barroso. (2017-2021). *Misión Visión, Filosofía, y Política de Calidad. Organigrama, Reglamento de Ingreso, Permanencia y Egreso, Código Ético, Reglamento Interno. Tutores*. Puebla: Preparatoria Urbana Enrique Cabrera Barroso
- Plan Institucional de la P.E.C.U. (2018). Infográfico, México. Recuperado de https://www.pdi.buap.mx/sites/default/files/pdf/1er_informe_2018/anuario_estadistico.pdf
- Ponce de León, M. del S. (2003). *Guía para el seguimiento de trayectorias escolares*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Disponible en: http://intranet.uaeh.edu.mx/DGP/pdf/2_guia_trayectoria.pdf
- Radio BUAP. (2016). *Docentes de la prepa cabrera creadoras de lobo mamas*. <http://radiobuap.com/2016/04/lobo-mamas/>
- Rodríguez, Roberto. (1984) Metodología para el análisis demográfico de la eficiencia terminal, la deserción y el rezago escolares. Trayectoria escolar en la educación superior, p. 240-250.
- Romo López, Alejandra (2011). La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes. México, ANUIES.
- Ruiz-Ramírez, R.; García, J. L.; Pérez, M. A. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: caso UAS. México. *Ra Ximhai*, Vol. 10, No. 5, julio-diciembre, 2014, pp. 51-74.
- Salazar S., C. (2014). *Acta de la asamblea regional ANUIES*. México.

Salgado L., A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos.

Sánchez, López, R. (2017-2021). *Primer Informe de Labores*. México, BUAP.

Save the Children (2016). Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estado de las madres en México. México, Save the children en México. <https://www.savethechildren.mx/sci-mx/files/89/89cd3f0a-43e0-42aa-876a-a345df7f0f74.pdf>

Save the Children. (2020). Coronavirus-Save the children. México. Disponible en https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&sxsrf=ALeKk01quJng7rBGW6opTM9pFR3-9Detqw%3A1598905208023&ei=eFtNX7WCAYmWsQXAY7zABQ&q=pdf+save+the+children+covid+19&oq=pdf+save+the+children+covid+19&gs_lcp=CgZwc3ktYWIQAzoGCAAQCBAeOgQIABANULjRBlj_kwdgia0HaAFwAHgAgAGRAYgBtxWSAQQwLjIxmAEAoAEBqgEHZ3dzLXdpesABAQ&sclient=psy-ab&ved=0ahUKEwi1ntCHosbrAhUJS6wKHcAID1gQ4dUDCAw&uact=5

Scott, Joan (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas, Marta (comp.) *El género: la construcción de la diferencia sexual*. México, PUEG/UNAM-Porrúa, pp. 265-302.

Secretaría de Educación Pública (2018). Glosario. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2008). *La estructura del Sistema Educativo Mexicano*. México.

Recuperado de

http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf

Secretaría de Educación Pública (2012). *Embarazo adolescente y madres jóvenes en México: una visión desde el PROMAJOVEN*. México, p. 111.

Secretaría de Educación Pública (2013). *Programa Sectorial de Educación (2013-2018)*. México. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18

Secretaría de Educación Pública (2018). *Glosario. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación*. México: SEP.

Secretaría de Gobernación (2013). *Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018)*. (Secretaría de Gobernación, 2013, p. 60-65) Disponible en: <http://pnd.gob.mx/>

Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2013). *Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013 - 2018*. En: <http://pnd.gob.mx/>

Secretaría de Salud (2020). *Regreso a Clases en la Nueva Normalidad*. México. Disponible en https://www.fimpes.org.mx/covid19/images/banners/doctos/regreso_clases_29052020.pdf

Tejeda F., J. (1999). Acerca de la Competencia Profesional. *Revista Herramientas*, No. 56, pp. 20-30.

Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. UNAM-ANUIES. México. 267 p.

Tobón, S. (2005). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, ECOE Ediciones.

Tuning (2000). *Tuning Educational Structures in Europe, Proyecto Tuning 2000-2004*, Luxemburgo.

UAM Azcapotzalco (2010). *Trayectoria escolar en nivel superior*. México, UAM AZC.

UNESCO (2017). *Embarazo precoz y no planificado y el sector de la educación: revisión de la evidencia y recomendaciones*. París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNIFEM (2005). *El progreso de las mujeres en el mundo*. New York: Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer. Recuperado de http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/PoWW2005_overview_spn.pdf

UNESCO (2020). *Perturbación y respuesta de la educación de cara al COVID-19*. México.

Disponible en https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&sxsrf=ALeKk02P1JN5Q9PoCTLKOfITixvgSR079Q%3A1598904678640&ei=ZlINX-HDJqORtgXn65eABw&q=pdf+unesco+covid+19&oq=pdf+unesco+covid+19&gs_lcp=CgZwc3ktYWlQAzIGCAAQCBAeOgcIIxCuAhAnOggIABAIEAcQHID_iiBYyZQgYMidIGgAcAB4AIABoQKIAbIIkgEFMC42LjGYAQCgAQGqAQdnd3Mtd2l6wAEB&sclient=psy-ab&ved=0ahUKEwjhjpMLoMbrAhWjiK0KHef1BXAQ4dUDCAw&uact=5

UNFPA (2020). *Avances, desafíos y oportunidades a nivel estatal rumbo a la*

Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo +25: Puebla. México:

UNFPA. Disponible en: https://mexico.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/puebla_lr.pdf

UNICEF (2020). Guía sobre el coronavirus COVID-19. México. Disponible en

[https://www.unicef.org/mexico/informes/gu%C3%ADa-sobre-el-coronavirus-covid-](https://www.unicef.org/mexico/informes/gu%C3%ADa-sobre-el-coronavirus-covid-19)

19Vallejo B., J. (2013). *Embarazo en adolescentes: complicaciones. Revista Médica de Costa Rica y Centroamérica*. LXX (605), pp. 65-69. Disponible en

<http://www.medigraphic.com/pdfs/revmedcoscen/rmc-2013/rmc131m.pdf>

Vargas L., M. R. (2008). *Diseño Curricular por Competencias*. México, ANFEI.

Wang C, Pan R, Wan X, Tan Y, Xu L, Ho CS, et al. Immediate Psychological Responses and

Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19)

Epidemic among the General Population in China. *Int J Environ Res Public Health*.

2020;17(5), p. 1-10. doi:10.3390/ijerph17051729

World Bank (2020). *COVID-19: impacto en la educación y respuestas de política pública*.

México. Disponible en [http://pubdocs.worldbank.org/en/143771590756983343/COVID-](http://pubdocs.worldbank.org/en/143771590756983343/COVID-19-Education-Summary-esp.pdf)

19-Education-Summary-esp.pdf

Zhou L, Zhang M, Gao J, Wang J. Sars-Cov-2: Underestimated damage to nervous system. *Travel*

Med Infect Dis. 2020:101642, p. 1-10. doi: 10.1016/j.tmaid.2020.101642

ANEXOS

Anexo 1. Formulario de Consentimiento

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO

Por medio de la presente doy consentimiento, de que la información obtenida por la entrevista sea utilizada para los fines de investigación del programa *LOBO MAMÁ*, de acuerdo con los términos presenten en el mismo.

Aviso de privacidad sobre los resultados de la entrevista

Los datos personales que se obtengan en la presente entrevista se utilizarán única y exclusivamente para las siguientes finalidades:

1. Analizar los procesos de enseñanza aprendizaje y de las tutorías, así como los aspectos pedagógicos y psicológicos del programa *LOBO MAMÁ*, que contribuyen a la prevención de la deserción escolar en adolescentes con embarazos no planeados para incrementar la eficiencia terminal.
2. Analizar las políticas públicas y programas institucionales dirigidos a la prevención de la deserción escolar por embarazos no deseados en el bachillerato.
3. Indagar las premisas teórico-metodológicas de los procesos de enseñanza aprendizaje en relación con la tutoría académica y compararlas con las directrices pedagógicas y psicológicas que se contemplan en el programa e inciden en la prevención de embarazos no deseados en adolescentes de la Preparatoria Enrique Cabrera Barroso de la BUAP.
4. Indagar sobre las prácticas educativas de la tutoría de los docentes con las estudiantes con embarazos no deseados de la PECU y cómo éstas se retroalimentan con las estrategias del

programa *LOBO MAMÁ* para que continúen con los estudios y su incidencia en la eficiencia terminal.

5. Los datos personales, en especial el nombre será cambiado para dar la privacidad y bienestar de los sujetos participantes.

CONSENTIMIENTO

Nombre y firma del estudiante entrevistado:	Nombre y firma del tutor, madre o padre (en caso de ser menor de edad):
Fecha:	Fecha:

Anexo 2 Cuestionario piloto

Entrevistada	1	2	3	4
Pregunta	¿A qué edad te embarazaste?			
Pregunta	¿La secundaria a la que asistió es pública o privada?			
Pregunta	¿Cuál es el estado civil de padre y la madre?			
Pregunta	Escolaridad del padre de la entrevistada:			
Pregunta	Escolaridad de la madre de la entrevistada:			
Pregunta	¿Cómo reaccionó tu familia con tu embarazo?			
Pregunta	¿Cómo fue el apoyo de tu familia para continuar con tus estudios?			
Pregunta	¿Formaste una familia con el padre de tu hijo? ¿Cuál es tu situación actual con el mismo?			
Pregunta	¿Conocías los métodos anticonceptivos?			
Pregunta	¿Usaste alguno de ellos?			
Pregunta	¿Tenías un proyecto de vida pensado antes del embarazo?			
Pregunta	¿Cómo cambio tu proyecto de vida (educativo) con el embarazo?			
Pregunta	¿Pensaste en abandonar tus estudios por el embarazo?			
Pregunta	¿El programa <i>LOBO MAMÁ</i> te apoyó para no abandonar tus estudios?			
Pregunta	¿Cómo te apoyaron en las actividades de aprendizaje durante el embarazo y maternidad?			

Anexo 3

Guion de entrevista clasificado por categorías.	
Concepto	Pregunta
1. Contexto familiar	<p>¿Cuál es tu ocupación actual?</p> <p>¿Cuál fue tu generación y fecha de egreso de la preparatoria?</p> <p>¿Cuál es la ocupación de tus padres?</p> <p>¿Dónde estudiaste la secundaria? ¿Qué tipo de escuela era, laica o religiosa?</p> <p>¿Edad del padre? ¿Edad de la madre?</p> <p>¿Eres Hija única? ¿En caso de que no, cuantos hermanos tienes y cuantos años tiene?</p> <p>¿Cuál era el ambiente escolar en el que te desarrollaste durante la preparatoria?</p>
2. Tutoría y mentoría	<p>¿Cómo fue el acompañamiento del programa <i>LOBO MAMÁ</i> durante tu embarazo?</p> <p>¿En qué consistía la beca que les proporcionaron?</p> <p>¿En qué usabas ese el dinero de la beca?</p> <p>¿Cuál era el requisito para poder obtener esa beca?</p> <p>¿Te mantuviste de forma presencial en la escuela?</p> <p>¿Cuánto fue el tiempo en el que te ausentaste físicamente de la escuela después de que nació tu hija?</p> <p>¿Cómo combinabas el trabajo materno y la escuela durante el periodo que estuviste en casa?</p> <p>¿Te mantuviste de forma presencial en la escuela?</p>
3. Trayectoria escolar: Deserción escolar	<p>¿Qué tipo de apoyo te brindó el programa <i>LOBO MAMÁ</i> después de que nació tu hija?</p> <p>¿Cómo fue el acompañamiento académico del programa <i>LOBO MAMÁ</i> en el periodo en el que no pudiste asistir a la escuela de manera presencial?</p> <p>¿En qué consistía el acompañamiento del programa <i>LOBO MAMÁ</i>?</p> <p>¿Cómo era el acompañamiento físico dentro del programa <i>LOBO MAMÁ</i>?</p> <p>¿Cómo fue el acompañamiento de tu tutor académico durante este proceso de maternidad?</p>
4. Trayectoria escolar: Eficiencia terminal	<p>¿Quién solicitaba el servicio de guardería?</p> <p>¿Cómo el horario que usabas para combinar tus labores maternas y académicas?</p> <p>¿Después de haber tenido la experiencia <i>LOBO MAMÁ</i> que consideras que le falta al campus regional de Tehuacán para tener ese acompañamiento como lo hicieron en la preparatoria?</p> <p>¿Alguna otra área que quieras destacar sobre el programa <i>LOBO MAMÁ</i>?</p> <p>¿Cómo combinabas el trabajo materno y la escuela durante el periodo que estuviste en casa?</p> <p>¿Pudiste identificar actitudes de discriminación por ser mamás en preparatoria?</p>
5. Género, educación y embarazo no deseado	<p>¿Qué edad tiene tu hijo en este momento?</p> <p>¿En qué momento de la preparatoria te embarazaste?</p> <p>¿Cuál fue la reacción de tus padres al enterarse de tu embarazo?</p> <p>¿Cuál fue la reacción del padre de tu hija?</p> <p>¿Era compañero de la preparatoria?</p> <p>¿De parte de la preparatoria no hubo algún acompañamiento o tutoría para sensibilizarlo y asumir la responsabilidad padre?</p>