

Participación parental en la prevención del riesgo académico

Parental Involvement in the Prevention of Academic Risk

Maricela Chaparro Acosta³, Jamillet Carranza Coello⁴, Virginia Pacheco Chávez⁵, y Claudio Carpio Ramírez⁶

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

Resumen

La reprobación y el abandono escolar en la Educación Media Superior (EMS) constituyen problemáticas persistentes en el sistema educativo mexicano y se asocian con trayectorias escolares irregulares. En ese sentido se retoma la categoría de *riesgo académico* en el cual se ven involucrados diversos factores que hacen más probable la deserción escolar, particularmente durante transiciones educativas críticas. El presente artículo tiene como objetivo analizar el papel de la participación parental como factor atenuante del riesgo académico en la EMS, a partir de la comparación entre las prácticas de inclusión familiar en la educación básica y en el bachillerato, apoyado en evidencia institucional del Colegio de Ciencias y

3 Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Correo: maricela.chaparro@iztacala.unam.mx

4 Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Correo: Jamillet.carranza@iztacala.unam.mx

5 Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Correo: vpacheco@unam.mx

6 Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Correo: carpio@unam.mx vpacheco@unam.mx

Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, se examina cómo la ruptura abrupta en la participación familiar puede incrementar la vulnerabilidad académica de los estudiantes. Se discute la pertinencia de la inclusión parental transicional que favorezca la autonomía progresiva del alumnado.

Palabras clave: participación parental; riesgo académico; educación media superior; reprobación; transición educativa.

Abstract

Academic failure and school dropout in Upper Secondary Education (USE) remain persistent challenges within the Mexican educational system and are associated with irregular educational trajectories. In this context, the concept of *academic risk* is used to refer to a set of interrelated factors that increase the likelihood of school dropout, particularly during critical educational transitions. This article analyzes the role of parental involvement as a mitigating factor of academic risk in USE by comparing family inclusion practices in basic education and upper secondary education. Drawing on institutional evidence from the Colegio de Ciencias y Humanidades of the Universidad Nacional Autónoma de México, the study examines how an abrupt discontinuity in family participation may intensify students' academic vulnerability. Finally, the article discusses the relevance of a model of *transitional parental inclusion* that promotes students' progressive autonomy while sustaining family support during the initial semesters of upper secondary education.

Key words: parental involvement, academic risk, upper secondary education, academic failure.

Introducción

En México, la educación formal se reconoce como un instrumento central para la reducción de la desigualdad social; no obstante, pese a su potencial transformador, persisten desafíos estructurales en términos de acceso, permanencia y conclusión en los distintos niveles

educativos obligatorios, particularmente en la Educación Media Superior (EMS). De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2023), mientras que en promedio el 14 % de los adultos de entre 25 y 34 años en los países miembros no ha concluido este nivel educativo, en México dicha proporción asciende a 43 %, lo que evidencia una brecha significativa en las trayectorias educativas y, por extensión, en las oportunidades de inserción laboral y participación social.

A partir de la obligatoriedad de la EMS establecida en 2012, se han registrado avances relevantes en la cobertura, que para el ciclo escolar 2024–2025 fue de 80.6 % en jóvenes de 15–17 años, lo que refleja un incremento sostenido de la matrícula (SEP, Secretaría de Educación Pública, 2025). Para el ciclo escolar 2023–2024, la tasa de abandono en la EMS se estimó en aproximadamente 8.1 %, lo que equivale a cerca de 430,000 estudiantes que interrumpieron sus estudios, lo cual confirma que, si bien la tendencia ha mostrado cierta disminución en comparación con años previos, el problema persiste (SEP, 2024).

Las consecuencias del abandono y la no conclusión de la EMS son amplias y multidimensionales, pues restringen las oportunidades laborales y se asocian con procesos de exclusión social, marginación y vulnerabilidad (CEPAL, 2003). En este marco, resulta prioritario identificar los factores que incrementan la probabilidad de interrupción de las trayectorias escolares. Desde una perspectiva psicológica y educativa, estos fenómenos pueden analizarse a partir del concepto de riesgo académico, entendido como una condición disposicional que refiera a la probabilidad de que un estudiante enfrente resultados adversos en su trayectoria escolar. A diferencia de fenómenos ya consolidados, como el rezago, abandono o deserción escolar, no constituye un daño consumado, sino una propensión derivada de la interacción de diversos factores que incrementan la posibilidad de que tales situaciones se materialicen. En este sentido, el riesgo académico es específico respecto del resultado potencial y puede manifestarse como riesgo de rezago escolar, bajo rendimiento,

bajo aprovechamiento o fracaso escolar, cada uno asociado a distintas formas de afectación del desempeño y la permanencia educativa (Carpio et. al 2018).

Los factores que configuran el riesgo académico no actúan de manera aislada, sino que se combinan de forma particular en cada estudiante. La literatura especializada los clasifica en factores conductuales de alto impacto —como la reprobación previa y el ausentismo—; factores personales y psicológicos relacionados con habilidades académicas, regulación emocional y experiencias afectivas; factores biológicos y de salud; factores familiares y sociales vinculados al contexto socioeconómico y al entorno familiar; así como factores escolares e institucionales asociados al modelo educativo, el clima escolar y la flexibilidad curricular. Desde una perspectiva preventiva, la identificación temprana del riesgo resulta clave, ya que la intervención oportuna, especialmente antes de la reprobación, permite reducir su progresión y evitar la consolidación de trayectorias escolares desfavorables.

Como se mencionó, uno de los factores participantes en el riesgo académico son los familiares, al respecto la Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (INEGI, 2021) señala que dichos factores no operan como causas directas del abandono, sino como indicadores de procesos subyacentes que interactúan con otros ámbitos de la vida del estudiante. Situaciones como el embarazo, la paternidad o maternidad temprana y el matrimonio durante el periodo de estudios se han asociado con mayores niveles de deserción, debido a la incorporación de responsabilidades económicas y de cuidado que compiten con la continuidad educativa. Asimismo, el nivel educativo de los padres y su participación en la vida académica del estudiante se relacionan con la permanencia escolar: menores niveles de escolaridad parental o un bajo involucramiento suelen vincularse con expectativas educativas reducidas y un acompañamiento académico limitado, lo que incrementa el riesgo de abandono.

Este trabajo parte de la premisa de que la relación entre los padres o responsables de un menor en la EMS y la institución educativa constituye un eje fundamental en la formación del estudiante. La educación puede comprenderse como un proceso de transmisión cultural que se desarrolla tanto en el ámbito informal como en el formal. En la educación informal, el infante se incorpora desde su nacimiento a un entorno social que lo expone a prácticas culturales cotidianas —como el uso de vestimenta, los hábitos alimenticios o los espacios de descanso— que influyen en su desarrollo. Dichas prácticas son transmitidas intergeneracionalmente por los miembros del grupo familiar, quienes imponen demandas culturales que el niño aprende a satisfacer como parte de su proceso de socialización (Carpio et al., 1995).

Los primeros agentes que formulan estas demandas suelen ser los integrantes de la familia, lo que convierte a este núcleo en el primer grupo social encargado de iniciar la transmisión cultural. Este proceso no se caracteriza por su sistematicidad ni planificación, por lo que se considera propio de la educación informal. En este ámbito se establecen las bases del desarrollo infantil conforme a las expectativas del grupo social, con variaciones determinadas por el contexto específico de cada familia. Conforme los infantes se incorporan a una institución educativa, la transmisión cultural adopta formas más estructuradas y sistemáticas. En la educación formal, los distintos agentes institucionales introducen nuevas demandas que complementan y amplían aquellas establecidas en el entorno familiar, generando una continuidad educativa. A través de la interacción entre la educación informal y la formal se configura un marco que no solo refleja las expectativas culturales, sino que también permite a los estudiantes desarrollar las competencias necesarias para desenvolverse en su entorno social (Carpio et al., 1995).

Implicación de la familia en la educación básica y en la educación media superior

Desde este enfoque, se subraya la relevancia de la participación familiar en el proceso educativo y la necesidad de una colaboración sostenida entre ambos contextos para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes. En la educación básica, esta colaboración se traduce en el establecimiento de vínculos formales con madres, padres o tutores, mediante estrategias de comunicación y participación orientadas a fortalecer el aprendizaje y el desarrollo académico. La Ley General de Educación (2026) formaliza esta corresponsabilidad al establecer lineamientos orientados a: a) orientar a los padres en la educación de sus hijos; b) informarles sobre su desempeño académico; y c) promover su participación social en la escuela (Conafe, 2012).

De manera complementaria, en este nivel operan los consejos de participación escolar, órganos colegiados integrados por padres y madres de familia, estudiantes, exalumnos y otros actores institucionales, que se reúnen periódicamente para acordar acciones en beneficio de la comunidad educativa (SEMS, 2015). Estos mecanismos no solo legitiman la implicación parental, sino que la institucionalizan mediante esquemas regulares de seguimiento, comunicación y corresponsabilidad.

La comunicación efectiva entre la escuela y la familia permite que los padres conozcan las evaluaciones, actividades y exigencias académicas a las que se enfrentan los estudiantes, lo cual resulta fundamental para comprender y acompañar las demandas que se extienden al ámbito extraescolar. Sin embargo, este esquema de participación experimenta un cambio significativo al transitar de la educación básica a la Educación Media Superior.

En la EMS no existen lineamientos federales específicos que regulen o promuevan de manera explícita la inclusión de los padres en el proceso educativo, lo que suele derivar en una disminución sustantiva de su participación. En esta etapa, se espera que los estudiantes asuman mayores niveles de autonomía en la organización de su aprendizaje, la gestión del tiempo y la toma de decisiones académicas, tanto con miras a la educación superior como a la inserción laboral (INEE, 2019). No obstante, este tránsito puede resultar abrupto cuando no está mediado por procesos de acompañamiento gradual.

Mientras que en la educación básica es común un seguimiento cercano del desempeño escolar por parte de docentes y familias —mediante la revisión de tareas, la asistencia a reuniones y la estructuración de rutinas—, en la EMS estas prácticas tienden a diluirse. En muchos casos, se espera que el estudiante asuma de manera repentina funciones de autorregulación para las cuales no siempre ha sido preparado, como la planificación del estudio, la realización de trabajos fuera del aula o la solicitud autónoma de apoyo académico.

A ello se suma que, con frecuencia, los padres cuentan con un acceso limitado a información relevante sobre las actividades y evaluaciones escolares de sus hijos (SEMS, 2015), lo que reduce su involucramiento y puede incidir negativamente en el rendimiento académico. La ausencia de una colaboración activa entre la escuela y la familia puede generar un desajuste entre las expectativas institucionales y el tipo de apoyo disponible en el ámbito familiar.

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2018), las competencias socioemocionales, en particular la autorregulación, influyen en la forma en que los estudiantes enfrentan las exigencias académicas y sostienen su permanencia en el sistema educativo. En contextos donde dichas competencias se encuentran insuficientemente desarrolladas y, además, existen limitadas redes de apoyo institucional o familiar, se incrementa la probabilidad de trayectorias escolares

desfavorables. Desde esta perspectiva, la debilidad en las competencias de autorregulación puede entenderse como un factor que contribuye a la configuración del riesgo académico, en tanto incrementa la propensión a resultados adversos, como el bajo rendimiento, el rezago o la interrupción de los estudios en la Educación Media Superior. En consecuencia, se ha enfatizado la necesidad de implementar estrategias orientadas a fortalecer de manera progresiva la autonomía del estudiante, mediante tutorías, programas de orientación educativa y el fortalecimiento del vínculo entre la escuela y la familia (SEMS, 2015).

En este contexto, la participación familiar —entendida como el seguimiento del desempeño académico, la comunicación con la escuela y el establecimiento de expectativas educativas— se perfila como un factor potencialmente protector frente al riesgo académico, siempre que su intervención se adecue a las características de este nivel educativo y se oriente a favorecer la autonomía del estudiante.

Evidencia de la inclusión parental como estrategia para combatir la reprobación en el Colegio de Ciencias y Humanidades

Hasta este momento, se ha planteado que uno de los caminos para combatir la reprobación y el abandono escolar en la Educación Media Superior consiste en implementar programas en los que el involucramiento parental sea un componente clave. No obstante, dicho involucramiento debe diferenciarse del que se da en la Educación Básica, ya que debe orientarse a fomentar la autonomía del estudiante. Al mismo tiempo, es fundamental reconocer que la falta de información oportuna puede dificultar que madres y padres tomen decisiones adecuadas para apoyar el desempeño académico de sus hijos, como establecer consecuencias o formular expectativas que favorezcan su rendimiento.

En este sentido, existe poca evidencia sistematizada que aborde cómo las familias y las instituciones educativas pueden facilitar el tránsito del estudiante de un sistema en el que su desempeño es monitoreado constantemente hacia otro donde la autorregulación adquiere un papel central.

Un ejemplo concreto de esta problemática se encuentra en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), que atiende a un alto porcentaje de la matrícula de EMS (aproximadamente el 1.2% del total). Para abordar esta situación, se creó e implementó el Programa Institucional de Apoyo para Estudiantes en Riesgo Académico. Con una visión interdisciplinaria, el programa se dedicó a elaborar diagnósticos sobre los factores de riesgo asociados a la reprobación y deserción de los alumnos, con el fin de diseñar estrategias de atención integral que incluyan la participación activa de padres de familia, pares académicos y asesores especializados en educación (Programa Institucional de Atención al Riesgo Académico, 2015).

Para dar inicio al funcionamiento del programa, se convocó a los padres de familia con el objetivo de informarles sobre la situación académica de sus hijos, quienes cursaban el segundo semestre. En general, se constató que muchos de estos estudiantes reprobaron al menos de una a seis materias de un total de seis. Las reacciones de los padres durante estas reuniones evidencian su reconocimiento de la importancia de estar informados sobre el desempeño académico de sus hijos. Por ejemplo, algunos de los reclamos que expresaron a la institución fueron: “No se me ha informado sobre la condición escolar de mi hijo” y “Me avisaron cuando los problemas ya estallaron” (Programa Institucional de Atención al Riesgo Académico, 2015).

Estos testimonios recalcan la necesidad de establecer canales de comunicación más efectivos entre la institución y las familias. La falta de información no solo afecta la

capacidad de los padres para intervenir de manera adecuada, sino que también limita el potencial del estudiante para recibir el apoyo que necesita en momentos críticos.

A pesar de que muchos padres reconocieron la importancia de estar informados sobre la situación académica de sus hijos como un primer paso para prevenir la reprobación, una gran parte no se involucró en las actividades organizadas por la institución educativa. Con frecuencia, consideran que en la Educación Media Superior (EMS) su intervención ya no es necesaria. Esto se refleja en expresiones como “ya deben ser responsables en el bachillerato” o “en la secundaria no tenía estos problemas”, que revelan la suposición de que, al cambiar de nivel educativo, las conductas de los estudiantes mejorarán por sí solas. Se espera que los jóvenes asuman la responsabilidad de su formación académica y logren autorregular su comportamiento sin el acompañamiento directo de sus familias. Esta percepción también se manifiesta en el hecho de que solo el 50 % de los padres contactados participaron en el programa.

El programa se implementó por primera vez en el CCH Vallejo durante el ciclo escolar 2014-2015. Debido a los resultados favorables obtenidos, se expandió a los cinco planteles del CCH en el ciclo escolar siguiente. El proceso de operación del programa destaca la participación de los padres en varias etapas clave de la implementación del programa que consistieron en: 1) Los asesores especialistas identifican a estudiantes en riesgo; 2) Un asesor especialista contacta a la familia y agenda una entrevista a profundidad; 3) Los asesores capacitan a los monitores; 4) Cada estudiante es asignado a un monitor; 5) El monitor establece el primer contacto con el alumno y los padres, acordando la vía de comunicación y el horario de contacto; 6) Se lleva a cabo una reunión presencial entre el monitor y el estudiante; 7) Un asesor especialista y el monitor elaboran un plan semestral de intervención; 8) Los monitores mantienen una comunicación diaria con padres y alumnos; 9) Se discute el estado de los casos por plantel en sesiones plenarias. 10) Finalmente, un asesor especialista,

junto con el monitor, elabora y entrega a los padres un informe de actividades y recomendaciones.

Este proceso tuvo como objetivo integrar a los padres en el recorrido educativo de sus hijos, con la expectativa de que su inclusión contribuyera a reducir el riesgo de reprobación. Al mismo tiempo, resultó fundamental analizar las observaciones y experiencias derivadas de dicha participación, con el fin de evaluar su efectividad y determinar si es necesario implementar acciones adicionales para fortalecerla.

La intervención descrita se llevó a cabo a lo largo del segundo semestre e incluyó las experiencias de 96 padres y 96 estudiantes, estos últimos en situación de reprobación, es decir en situación de riesgo académico. Aunque todos fueron contactados para informarles sobre el desempeño académico de los estudiantes, solo 48 padres y estudiantes participaron de forma regular en el programa, mientras que los otros 48 no se involucraron en ninguna de las actividades. A estos últimos también se les contactó al final del semestre para conocer las acciones que habían implementado por su cuenta

Como indicador de la efectividad del programa, se recopiló y comparó el número de materias reprobadas por los estudiantes en el primer y segundo semestre. Esta comparación permitió identificar si la cantidad de asignaturas reprobadas se mantenía, disminuía o aumentaba en el tiempo, es decir, si los estudiantes seguían reprobando el mismo número de materias, más o menos que en el semestre anterior. Analizar esta tendencia resulta relevante porque permite evaluar si la intervención tuvo un impacto riesgo académico. Una disminución en el número de materias reprobadas puede indicar una mejora en las condiciones de estudio del alumno, posiblemente asociada al acompañamiento de sus padres o tutores. En cambio, si la tendencia se mantiene o empeora, podría señalar la necesidad de ajustar o fortalecer las estrategias de apoyo implementadas. Por ejemplo, un alumno que reprobó dos asignaturas

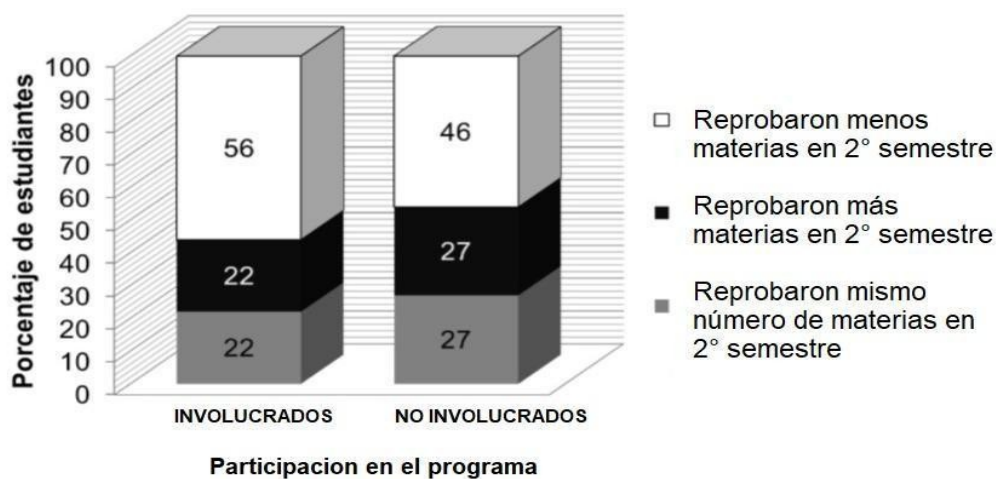
en el primer semestre y solo una en el segundo semestre se clasifica en la categoría de quienes reprobaron menos materias en el segundo semestre.

Los datos revelaron que 27 de los estudiantes que participaron en el programa lograron reprobar menos materias en el segundo semestre, en comparación con 22 estudiantes que no participaron en el programa y también reprobaron menos materias (ver figura 1). Esto sugiere que los alumnos que no formaron parte del programa mostraron una menor capacidad para romper la tendencia de reprobación en comparación con aquellos que sí participaron, aunque la diferencia es relativamente pequeña, solo del 10%, equivalente a cinco alumnos.

Otro hallazgo relevante es que un mayor porcentaje de los estudiantes que no participaron en el programa reprobó más materias en el segundo semestre o mantuvo el mismo número de reprobaciones que en el primero. Este resultado destaca el potencial del programa para apoyar a los alumnos en la mejora de su rendimiento académico.

Figura 1

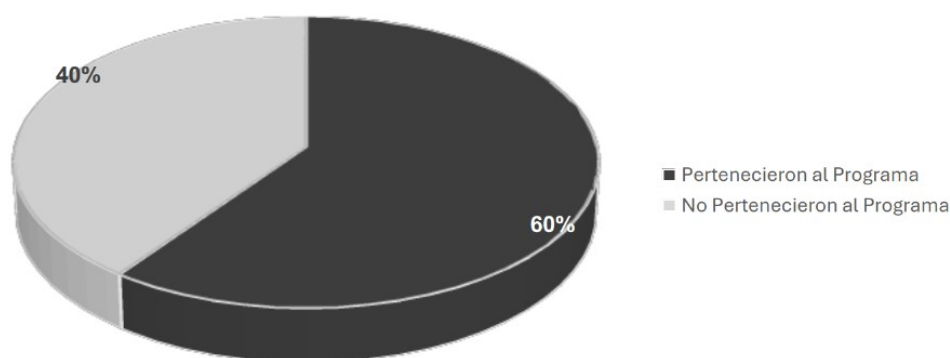
Porcentaje de alumnos que reprobaron más, menos e igual número de materias en segundo semestre en comparación con el primer semestre, según su participación en el programa.



En cuanto a los alumnos que lograron romper completamente con la tendencia de reprobación, es decir, aquellos que no reprobaron ninguna materia en el segundo semestre, la figura 2 ilustra que 14 de estos estudiantes (60.9%) pertenecieron al programa, mientras que 9 estudiantes (39.1%) no formaron parte del mismo. Este dato subraya el impacto positivo que el programa parece tener en la capacidad de los estudiantes para superar sus dificultades académicas y alcanzar un desempeño satisfactorio.

Los datos expuestos anteriormente pueden servir como un indicador indirecto del éxito del programa en romper la tendencia reprobatoria. Sin embargo, surge la pregunta: ¿qué acciones han tomado los padres para contribuir a esta mejora? Para explorar este aspecto, se realizó un cuestionario dirigido a los padres, con el fin de identificar las estrategias que emplean para ayudar a sus hijos a superar las dificultades académicas.

Figura 2
Porcentaje de alumnos que reprobaron 0 materias en segundo semestre, según su participación en el programa.



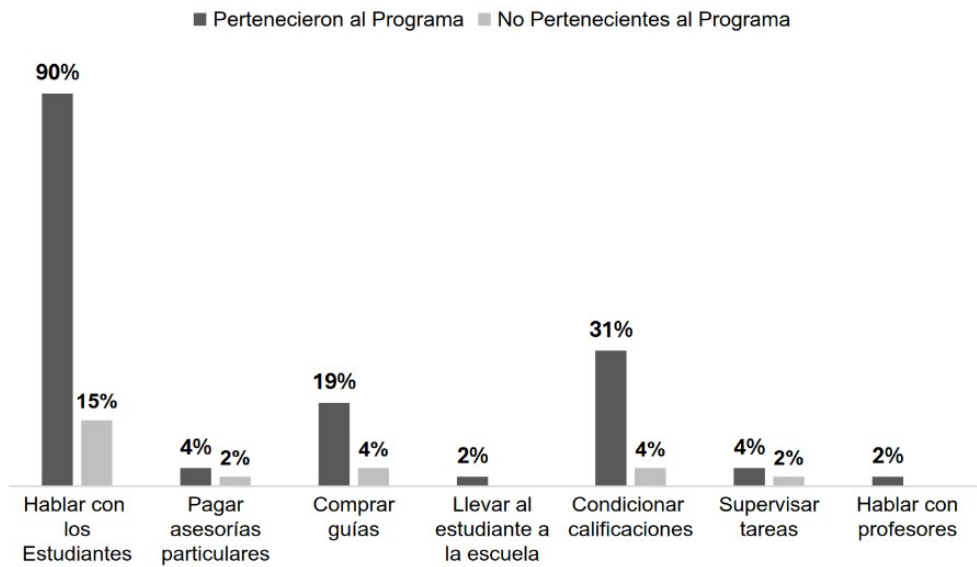
En la figura 3 se presenta una comparación de las actividades realizadas por los padres que participaron en el programa y aquellos que no lo hicieron. Entre las principales acciones reportadas por los padres se encuentran: hablar con los estudiantes sobre sus estudios (43

padres que participaron frente a 7 que no), adquirir guías de estudio (9 padres que participaron frente a 2 que no) y condicionar las calificaciones a ciertas actividades o comportamientos (15 padres que participaron frente a 2 que no).

Estos datos destacan una clara diferencia en el nivel de involucramiento y las estrategias empleadas por los padres de familia que participan en el programa en comparación con aquellos que no lo hacen. La comunicación activa entre padres e hijos, la inversión en recursos educativos y el establecimiento de expectativas claras son prácticas que parecen correlacionarse con una mayor eficacia en la reducción de la reprobación. Estas acciones reflejan la importancia de la participación familiar en el proceso educativo y sugieren que un mayor involucramiento puede ser un factor clave para el éxito académico de los estudiantes.

Figura 3

Acciones que los padres mencionaron efectuar para resolver y prevenir la reprobación de los estudiantes, según su tipo de participación en el programa.



Los padres informan que al "hablar con los estudiantes" se refieren a describir las consecuencias de la reprobación en diversos aspectos de su vida, anticipando así los

posibles efectos negativos que podría tener un bajo rendimiento académico. Esta comunicación puede promover que los jóvenes adviertan la importancia de sus calificaciones y cómo estas repercuten en su futuro.

En cuanto a "comparar las guías", los padres indicaron que acudían con sus hijos a adquirir estos materiales o solicitaban que los estudiantes mostraran evidencia de que las habían comprado. Este acto no solo implica una inversión económica, sino también un compromiso por parte de los padres para apoyar a sus hijos en su proceso educativo.

Además, algunos padres reportaron "pagar asesorías privadas" lo que implicó financiar clases de regularización para materias específicas donde el estudiante estaba teniendo dificultades. Esta estrategia busca proporcionar un apoyo adicional y personalizado que puede ser crucial para superar obstáculos académicos.

Finalmente, el concepto de "condicionar calificaciones" se refiere a la práctica de los padres de establecer recompensas o consecuencias en función del rendimiento escolar de sus hijos. Por ejemplo, los estudiantes deben obtener calificaciones aprobatorias para recibir incentivos positivos, como dinero, permisos para actividades recreativas o acceso a aparatos electrónicos. De igual forma, se podían enfrentar a consecuencias negativas, como la restricción de acceso a estos mismos recursos, si no logran cumplir con las expectativas.

Conclusión

A partir del análisis realizado, los resultados sugieren que la inclusión parental se asocia con la modulación del aprendizaje y con la trayectoria académica de los estudiantes de Educación Media Superior (EMS), particularmente en su función como factor vinculado a la reducción del riesgo académico. Los datos examinados muestran que los padres que formaron parte del programa desarrollaron un mayor número de actividades de

acompañamiento en comparación con aquellos que no participaron, lo cual se asocia con una menor proporción de reprobación entre los estudiantes involucrados. Estos hallazgos refuerzan la idea de que la inclusión parental puede incidir positivamente en el desempeño académico durante esta etapa educativa. Ahora bien, si bien los padres de familia que no participaron de manera sistemática en el programa realizaron un menor número de acciones de acompañamiento, también se observa que dichas acciones se activaron a partir de la llamada, lo que indica que, aun en ausencia de una participación formal en el programa, se produjo un involucramiento parental inicial, siendo la llamada un posible detonante de este proceso.

En este sentido, para favorecer una transición más adecuada de la educación secundaria a la EMS y reducir el riesgo de reprobación y abandono escolar, resulta pertinente que la participación parental se mantenga desde el inicio del bachillerato con características similares a las observadas en la secundaria. Esto implica que los padres se mantengan informados sobre los procesos de evaluación, establezcan expectativas claras y adopten acciones orientadas a mejorar el rendimiento académico de sus hijos, en coordinación con la institución educativa.

No obstante, este acompañamiento no debe concebirse como permanente ni centrado en el control directo. Su pertinencia es mayor durante el periodo inicial de adaptación del estudiante a las nuevas dinámicas, normas y exigencias de la EMS, por ejemplo, hasta la obtención de las primeras evaluaciones formales. Posteriormente, se plantea una disminución gradual de la supervisión parental, de modo que el estudiante asuma progresivamente la responsabilidad sobre la organización y regulación de sus actividades académicas. Este proceso permitiría fortalecer su autonomía y capacidad de autogestión, sin que ello implique una ruptura abrupta del apoyo familiar, contribuyendo así a trayectorias escolares más estables y sostenidas.

Referencias

- Carpio, C., Pacheco, V., Carpio, C., Morales, G., Canales, C. y Ávila, R. (2018). Atención al riesgo académico en el bachillerato: avances conceptuales y metodológicos. En Carpio, C., Pacheco, V., Rodríguez, R., y Morales, G. (Eds.), *Riesgo académico. Un modelo de intervención, evidencias y extensiones* (pp. 2-26), México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carpio, C., Pacheco, V., Hernández, R. y Flores, C. (1995). Creencias, criterios y desarrollo psicológico. *Acta Comportamentalia*, 3(1), 89-98.
- CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2003). Panorama social de américa latina. Chile: Publicación de la Naciones Unidas, https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1217/S036398_es.pdf;jsessionid=BB54ADF480F2A7F2B633A221118803E?sequence=1
- COAFE, Comisión Nacional de Fomento Educativo (2012). Programa de Trabajo Institucional 2012. Secretaría de Educación Pública
- INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE). <https://www.inegi.org.mx/programas/enape/2021/>
- INEE (2019) La educación obligatoria en México: Informe 2019. https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/abr/INEE_eduOblig_2019-20190410.pdf
- Ley General de Educación. (reforma del 2026). Diario Oficial de la Federación 2019/2026. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. DOF 15-01-2026.
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018). [OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development]. *Education at a Glance 2018. OECD Indicators*. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en.html

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2023). Education at a glance 2023: Country note. OCDE.
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/09/education-at-a-glance-2023_581c9602/e13bef63-en.pdf
- Programa Institucional de Atención al Riesgo Académico. (2015). Manual de Organización y Operación.
- SEMS (2015). Movimiento contra el abandono escolar en la educación media superior. SEP.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/713/Movimiento_contra_Abandono_Escolar-_Caja_de_Herramientas.pdf
- SEP (2012). Reporte de la encuesta nacional de deserción en la educación media superior.
https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2015). Lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/documentos/acuerdo-lineamientos-para-la-constitucion-organizacion-y-funcionamiento-de-los-consejos-de-participacion-social-en-la-educacion>
- SEP (2024). Síntesis informativa Conafe.
chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcglclefindmkaj/https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/962501/S_ntesis-16-12-2024.pdf
- SEP (2025). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2024–2025. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.
https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2024_2025_bolsillo.pdf