

## **ORÍGENES SOCIALES, INSTITUCIONES, Y DECISIONES EDUCATIVAS EN LA TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

*El caso del Distrito Federal*

PATRICIO SOLÍS / EDUARDO RODRÍGUEZ ROCHA / NICOLÁS BRUNET

### **Resumen:**

En este artículo analizamos la transición de la educación secundaria a la media superior (EMS) en el Distrito Federal (México). Un buen número de jóvenes abandona la escuela en este periodo, por lo que es importante entender cuáles son los factores que influyen en este fenómeno. Para ello, proponemos un esquema analítico que descompone el proceso de transición en cuatro fases sucesivas: la decisión de presentar o no el examen general para ingresar a las escuelas públicas de bachillerato, la elección de las opciones que los estudiantes solicitan en este examen, el resultado del examen y la continuidad final en la EMS. Sostenemos que en los resultados en cada una de estas fases influyen los orígenes sociales familiares, los antecedentes institucionales, la trayectoria educativa y las expectativas de continuidad escolar.

### **Abstract:**

In this article, we analyze the transition from junior high school to high school in Mexico's Federal District. Since a large number of young people drop out of school during this period, it is important to understand the factors of influence in the phenomenon. We therefore propose an analytical system that decomposes the transition process into four successive phases: the decision to take or not to take the general admissions examination for public high schools, the selection of options that students request on the examination, the examination results, and the final choice to continue on to high school. We sustain that the results in each phase are influenced by the family's social origins, institutional background, educational trajectory, and expectations for schooling.

**Palabras clave:** jóvenes, abandono escolar, trayectoria escolar, factores socioeconómicos, expectativas, México.

**Keywords:** jóvenes, abandono escolar, trayectoria escolar, factores socioeconómicos, expectativas, México.

---

Patricio Solís es profesor-investigador del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México, Camino al Ajusco 20, Pedregal de Santa Teresa, Ciudad de México, 10740, CE: psolis@colmex.mx

Eduardo Rodríguez Rocha y Nicolás Brunet son candidatos a doctor por el Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México.

## Introducción

Recientemente se ha aprobado una iniciativa que busca garantizar la universalidad de la Educación Media Superior (EMS) en el país.<sup>1</sup> No obstante, el rezago en la cobertura es alto, por lo que existen dudas sobre la factibilidad de lograr esta meta. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) estima que en 2010 únicamente 60% de los egresados de secundaria asistió a la EMS (INEE, 2011). Esta cifra coincide con cálculos propios basados en la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo para 2011, los que indican que sólo 57% de los jóvenes de 17 años de edad terminaron la secundaria y se encuentran estudiando.

Buena parte del problema radica en las dificultades para completar una transición exitosa entre la secundaria y la educación media superior. La desafiliación escolar se concentra en el periodo que transcurre entre la salida de la secundaria y los primeros meses de asistencia a la EMS. Es importante entonces identificar los factores asociados al abandono escolar durante estos meses cruciales de transición. Por otra parte, aunque parecería que los problemas de ingreso a la educación media superior deberían ser menores en el Distrito Federal que en las entidades federativas con mayor rezago educativo, también ahí se presentan dificultades debido a que la demanda educativa no cubre a la oferta existente. Así, a pesar de que la capital del país tiene tasas de reprobación, extra-edad, bajo rendimiento y abandono escolar en primaria y secundaria por debajo de la media nacional, la desafiliación escolar en la transición a la EMS sigue siendo alta.

En este trabajo analizamos los determinantes de la transición de la escuela secundaria a la EMS en el Distrito Federal. Para ello utilizamos los datos de la Encuesta de Transición a la Educación Media Superior 2005 (ENTEMS), una encuesta panel que se levantó a una cohorte de jóvenes que pasaron de tercer año de secundaria a la EMS entre mayo de 2005 y febrero de 2006.

### **Orígenes sociales familiares, instituciones, trayectoria escolar y expectativas educativas en la transición a la EMS**

La transición a la educación media superior se asocia con cuatro tipos de factores. A continuación los discutimos, especificamos sus interrelaciones y revisamos la forma en que la bibliografía previa los ha tratado, con el fin de integrar un marco conceptual para nuestro trabajo.

El primer factor es el *origen social*. Éste refiere a la influencia del estatus educativo y ocupacional de los padres y el nivel socioeconómico de la familia en los resultados educativos (Buchman, 2002). La asociación entre origen social y oportunidades educativas ha sido constatada en numerosos estudios realizados a escala internacional<sup>2</sup> (Goldthorpe, 1996; Erikson y Jonsson 1996; Duncan y Brooks-Gunn, 1997; Alexander, Entwisle, Horsey, 1997; Kirckpatrick y Elder, 2002; Sewell, Haller y Portes, 1969). Estos trabajos muestran que, incluso en sociedades con menores niveles de desigualdad social y pobreza que los observados en México, los efectos de la condición socioeconómica sobre la continuidad escolar son importantes. Asimismo, la investigación previa sugiere que los efectos del origen social pueden estar mediados o no por otros factores, como el sexo, el tamaño de la familia, la localidad o el barrio en donde se encuentra la escuela, los orígenes sociales de los compañeros de clase o la formación de los profesores (Buchmann y Hannum, 2001:28; Erikson y Goldthorpe, 1992; Van de Werfhorst, Sullivan, YiCheung, 2003).

Es previsible que en una sociedad con alta desigualdad como la mexicana los efectos de la condición socioeconómica sean importantes. Específicamente, se ha demostrado que existe una asociación entre las características socioeconómicas y varios tipos de resultados escolares: la desigualdad de aprendizajes (Cervini, 2002; Fernández, 2003; Blanco, 2007; INEE, 2003; Muñoz Izquierdo, 2004), en años de escolaridad alcanzados (Bracho, 1995; Martínez Rizo, 2003; Solís 2010, 2012), y en las transiciones entre niveles educativos (Torche 2010, Solís 2012). No obstante, poco se ha analizado en detalle la transición de la secundaria a la EMS.

El segundo grupo de factores refiere al *entorno institucional*. Se ha señalado que “más que una adquisición individual, el logro educativo es proceso institucionalizado” (Elman y O’Rand, 2007:1278), de modo que la transición a la EMS no ocurre en un vacío social, sino en el marco de instituciones que influyen en los destinos escolares. Sugerimos que los efectos institucionales se expresan como experiencia educativa, como destino estratificado y como filtro de ingreso y asignación a diferentes senderos educativos.

Los efectos institucionales se presentan como experiencia educativa en tanto los jóvenes han pasado por distintos tipos de escuelas secundarias. Los ejes de diversificación institucional más estudiados en la secundaria son el tipo de financiamiento, que divide a las escuelas en públicas y privadas, y la orientación curricular, que las distingue en generales y

técnicas (Cervini y Basualdo, 2003). Por cuestiones de disponibilidad de información, sólo analizaremos las diferencias entre las escuelas públicas generales y las privadas.

Además de la distinción público/privado, existen otras fuentes de segmentación institucional que han recibido menos atención, como la brecha entre escuelas públicas de turno matutino y vespertino. La investigación previa sugiere que el doble turno ha generado segmentación en la calidad de las escuelas públicas. Un trabajo más exhaustivo sobre este tema es el de Cárdenas (2011), quien concluye que las escuelas vespertinas en México son “de baja calidad y escuelas para niños pobres”. Por tanto, más allá de su asociación con el nivel socioeconómico, el tipo de secundaria (públicas matutinas y vespertinas, y públicas y privadas) podría afectar los destinos educativos de los jóvenes.

El entorno institucional es también destino estratificado. La segmentación no se da únicamente entre instituciones públicas y privadas, sino también al interior de ambos tipos de instituciones. Así, en el sector público la oferta se divide entre los bachilleratos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y una serie de planteles pertenecientes a instituciones desvinculadas de las propias de Educación Superior (IES) que ofrecen opciones de bachillerato general o técnico; principalmente a través del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP); el Colegio de Bachilleres (COLBACH); la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), o el Centro de Bachillerato Industrial Tecnológico y de Servicios (CBTIS). También existe diferenciación en las escuelas privadas, ya que existen escuelas con alto prestigio o costo de la matrícula, pero también aquellas que cobran colegiaturas de bajo costo y que se han convertido en una opción para los jóvenes de menores recursos que no logran ingresar a las escuelas públicas.<sup>3</sup>

El entorno institucional es un filtro de acceso y asignación en tanto todos los jóvenes que desean ingresar a las instituciones públicas de EMS deben pasar por un concurso institucionalizado que define si son aceptados o no y a qué institución pueden ingresar. Este concurso, que es organizado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS)<sup>4</sup> opera, a grandes rasgos, así: 1) los jóvenes que aspiran a un lugar en las instituciones públicas se inscriben al concurso; 2) seleccionan en orden de preferencia desde uno hasta veinte planteles

de EMS a los que desean ingresar; 3) al terminar satisfactoriamente la secundaria presentan un examen; 4) son ordenados según su puntuación para así ser asignados al plantel de su preferencia en ese orden; 5) una vez que se completa el cupo de un plantel, los alumnos que solicitaron esa opción y no alcanzaron lugar son asignados al siguiente de su elección, y así sucesivamente hasta que se encuentra un plantel con cupo. En este sentido, la asignación de los aspirantes a las instituciones de EMS no depende únicamente de sus calificaciones, sino también de las opciones que hayan solicitado y las restricciones a la matrícula de cada institución.

Además del origen social y el entorno institucional, existen factores ligados a la trayectoria escolar y las expectativas de continuidad educativa. Consideramos que estos factores tienen una doble influencia sobre las decisiones educativas:<sup>5</sup> como mediadores de los efectos socioeconómicos e institucionales y como determinantes por sí mismos.

En tercer lugar, la trayectoria escolar media los efectos de la estratificación socioeconómica e institucional por la vía del desempeño académico previo. Los jóvenes con desventajas socioeconómicas y que asisten a secundarias de menor calidad son más propensos a experimentar peores rendimientos escolares. Esto puede deberse, en parte, al “efecto distributivo” de la mayor disponibilidad de recursos económicos, que ayuda a costear la educación y facilita los recursos materiales necesarios para el aprovechamiento escolar (Solís, 2012). Aunque también es probable que existan efectos asociados a los “recursos culturales” que facilitan los procesos cognitivos y definen ventajas de aprendizaje a edades tempranas (Shavit *et al.*, 2007:3). En el mismo sentido, el acceso a recursos culturales durante la infancia y la adolescencia permite una mayor exposición a lectura y, en términos generales, facilita la educabilidad de los niños (De Graaf *et al.*, 2000 citado por Shavit *et al.*, 2007).

También se ha sugerido que la posición socioeconómica de los padres tiene “efectos relacionales” (Solís, 2012); es decir, no sólo asegura recursos económicos y culturales, sino que otorga capacidad de acceso a redes y recursos simbólicos y códigos dominantes de la cultura escolar. A su tiempo, dichos recursos incrementan las expectativas de continuidad escolar y la elección de “tracks” educativos de mayor prestigio (Shavit *et al.*, 2007). Con frecuencia, los estudiantes provenientes de familias de menores recursos suelen ubicarse en senderos vocacionales y desarrollar trayectorias escolares más exiguas. Por tanto, es de esperarse que, en grados variables, orígenes

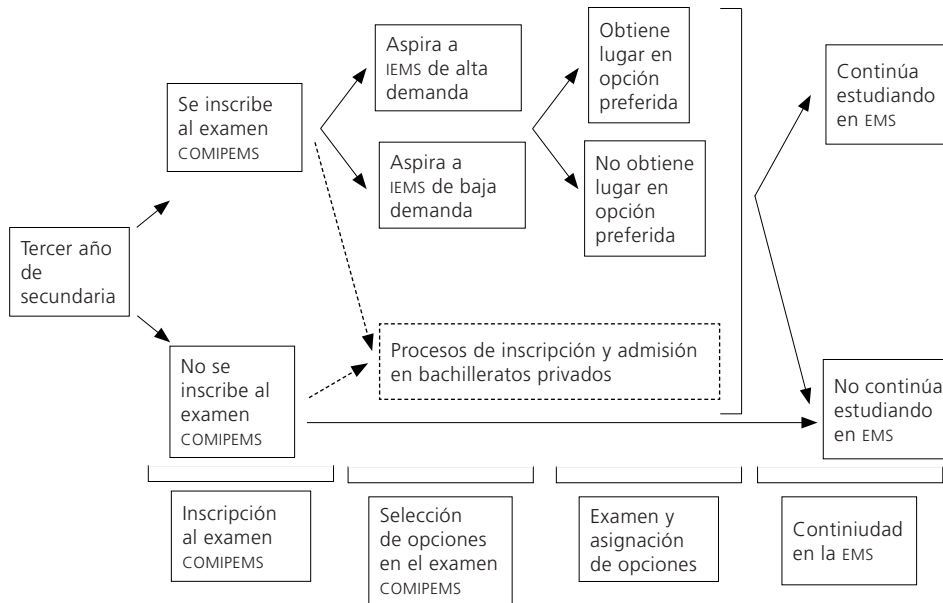
sociales desfavorables desaten procesos negativos de ajuste de expectativas educativas “a la baja”. Tal ajuste se expresaría en decisiones educativas que incluyen, por supuesto, la opción de dejar de estudiar, pero también la de aspirar a instituciones de menor demanda o con un perfil académico más bajo (Boudon, 1974; Breen y Goldthorpe, 1997). En suma, habilidad, motivación, y rendimiento académico son variables endógenas al proceso de estratificación social y, por tanto, constituyen importantes mediaciones del efecto de los orígenes sociales familiares sobre las transiciones educativas (Shavit *et al.*, 1990:11).

Por otra parte, la trayectoria académica y las expectativas educativas, por último, no son meros epifenómenos de la estratificación social o los entornos escolares. Afortunadamente, las habilidades académicas y las aspiraciones educativas no dependen sólo del origen social ni de la asistencia a buenas escuelas. Estudios recientes sugieren que muchos jóvenes tienen un desarrollo escolar sobresaliente a pesar de estar expuestos a condiciones socioeconómicas e institucionales desventajosas (Elman y O’Rand, 2006). Asimismo, otros factores como el apoyo decidido de los padres, la influencia de tutores dentro o fuera de la escuela, o un clima escolar positivo pueden compensar el efecto negativo de las desventajas socioeconómicas. En este sentido, además de su papel mediador de los orígenes sociales, los antecedentes escolares y las expectativas de continuidad escolar pueden afectar de manera independiente las decisiones de los jóvenes y, en última instancia, su continuidad escolar.

### **Un esquema analítico para la transición a la EMS**

Proponemos un esquema analítico (figura 1) que permite entender cómo estos factores influyen en el proceso de transición a la EMS. Enfatizamos la noción de *proceso*, en tanto el sendero que siguen los jóvenes durante la transición depende de eventos y resultados que se encadenan de forma secuencial y con causalidad acumulativa. El esquema descompone el proceso en cuatro fases: la primera corresponde a la decisión de inscribirse o no al examen único de admisión del COMIPEMS; la segunda a la selección de instituciones de EMS a las que se aspira; la tercera consiste en el examen y sus resultados, que pueden implicar que el aspirante logre o no un lugar en sus opciones preferidas; y, por último, la cuarta consiste en el resultado final de la transición, que puede ser de continuidad o desafiliación escolar.

FIGURA 1  
*Esquema analítico para la transición de la secundaria a la educación media superior\**



\* Las líneas y rectángulos punteados corresponden a los senderos que pueden seguir los jóvenes que aspiran a ingresar simultáneamente a bachilleratos públicos y privados o exclusivamente a privados.

Con respecto a la inscripción en el examen, aunque quienes lo hacen aspiran, obviamente, a un lugar en las instituciones públicas, esto no necesariamente significa que hayan descartado ingresar a las privadas. Hay aspirantes que pueden continuar sus estudios en bachilleratos privados, pero buscan un lugar en los de la UNAM o el IPN para así acceder más tarde a una carrera universitaria en estas instituciones por la vía del pase automático o preferencial. Asimismo, quienes no se inscriben al examen pueden ingresar directamente a bachilleratos privados y no necesariamente dejar los estudios.

Por ello, es difícil predecir el sentido de la asociación entre el nivel socioeconómico y la inscripción al examen COMIPEMS. Podríamos esperar que los jóvenes de bajo nivel socioeconómico se inscriban menos al examen, debido a que poseen menores recursos económicos y expectativas

para continuar estudiando, pero no es claro que los jóvenes pertenecientes a los estratos altos se inscriban más, ya que muchos optan directamente por un bachillerato privado. Al mismo tiempo, tal como hemos discutido, los antecedentes escolares y las aspiraciones educativas también pueden afectar de manera independiente la decisión de inscribirse. En este sentido, nos preguntamos: ¿Cuál es el peso que tienen los orígenes socioeconómicos de los estudiantes sobre la inscripción al examen COMIPEMS? ¿Cómo influyen los antecedentes escolares y las aspiraciones educativas? ¿En qué medida el origen social se expresa directamente o exclusivamente a través del desempeño académico previo y las aspiraciones?

La segunda fase corresponde a las preferencias de bachillerato de los aspirantes que se inscribieron en el examen. Como ya señalamos, una vez inscritos, deben seleccionar, por orden de preferencia, desde una hasta veinte opciones. Formalmente, se escogen las localizadas en planteles educativos dispersos en toda la ciudad (361 opciones en total). No obstante, aquí ponemos el acento en las instituciones a las que pertenecen estas opciones y no en ellas específicamente. Esto simplifica el análisis y además responde a la propia lógica de selección de los aspirantes, que otorgan más importancia a la institución que al plantel mismo.<sup>6</sup>

A este respecto, es importante recordar que la UNAM y el IPN no sólo son percibidas como opciones de mayor calidad académica, sino como un puente a los estudios superiores, ya que otorgan el pase “reglamentario” (UNAM) o “preferencial” (IPN) (Guzmán, 2012). Esto las hace las instituciones con mayor demanda, aunque seleccionarlas en el concurso implica un mayor riesgo de ser rechazado, dadas las restricciones en los lugares disponibles. En contraste, las otras instituciones no ofrecen el pase a los estudios superiores, pero sí opciones de bachillerato que al ser menos demandadas presentan menores riesgos de rechazo. Esto nos lleva a dividir las elecciones de los jóvenes en dos tipos: las de “alta demanda” (UNAM e IPN), que ofrecen el acceso a la educación superior pero tienen más riesgo de rechazo, y las de “baja demanda”, que no garantizan un lugar en los estudios superiores, pero tienen menor riesgo de rechazo y pueden ofrecer, además del bachillerato, un certificado técnico.

¿Qué lleva a los aspirantes a elegir opciones de “alta” o “baja” demanda? Aunque ingresar a una opción de alta demanda tiene recompensas, elegirla incrementa el riesgo de fracaso. No obstante, los aspirantes con alto nivel socioeconómico tienen mayor libertad para asumir este riesgo ya que en



caso de fracasar pueden optar por un bachillerato privado. Esto les llevaría a elegir más frecuentemente opciones de alta demanda. Además, es probable que, por experiencia propia y de generaciones previas, los aspirantes provenientes de estratos sociales bajos tengan mayor incertidumbre con respecto a su desempeño en el examen de admisión, lo cual los llevaría a ajustar de antemano sus expectativas hacia opciones menos demandadas.

Esto produciría una relación positiva entre el nivel socioeconómico y la selección de opciones de alta demanda, que probablemente se encuentre mediada por el tipo de escuela secundaria a la que se asiste, por los antecedentes académicos y por las expectativas de realizar estudios superiores. No obstante, el nexo explicativo entre origen social y elección de opciones de alta demanda resulta muy complejo y, sin duda, existen otros factores que lo explican. La *orientación académica* o la *carrera deseada* por el aspirante también resultan factores importantes. La variedad de la oferta universitaria pública de carreras científicas en México es más amplia que la de las universidades privadas. Otras variables que no podemos medir directamente como la “auto-eficacia” o la “motivación” también pueden intervenir en la toma de decisiones. Sin embargo, estas dos variables suelen presentar alta correlación con los orígenes sociales (Elman y O’Rand, 2007:1278).

El tercer momento corresponde al examen COMIPEMS y sus resultados. Los aspirantes han seleccionado opciones diferenciadas, por lo que el resultado relevante no es la calificación del examen, sino si ésta alcanza para obtener un lugar en las opciones seleccionadas. Dados sus antecedentes académicos, los jóvenes de mayor nivel socioeconómico deberían tener mejor desempeño en el examen y, por tanto, mayor éxito en alcanzar las opciones deseadas. No obstante, este efecto puede ser contrarrestado por el ajuste de opciones hacia instituciones de baja demanda por parte de los jóvenes con menores recursos socioeconómicos, de modo que queda abierta la pregunta de cuál es la asociación entre el nivel socioeconómico y la probabilidad de recibir un lugar en la opción que se ha elegido. Por otra parte, cabría esperar que los estudiantes con antecedentes de bajo desempeño académico presenten menores calificaciones en el examen y, por tanto, tengan menores probabilidades de obtener un lugar en la opción deseada, aunque nuevamente, esto dependerá del grado de “ajuste de expectativas” en las opciones elegidas.

Finalmente, en la cuarta fase evaluamos la continuidad final de los jóvenes en la EMS. La figura 1 muestra que en este punto se reincorpo-

ran al análisis los jóvenes que no han presentado el examen, quienes no ingresan a las instituciones públicas pero sí probablemente a las privadas. Por ello, para identificar de manera integral los determinantes de la continuidad en la educación media superior es necesario analizar en conjunto las circunstancias de quienes participan en el examen de COMIPEMS y de quienes no lo hacen.

### Datos y variables

Nuestro análisis se apoya en los datos de la Encuesta de Transición a la Educación Media Superior 2005,<sup>7</sup> un panel de dos visitas aplicado a jóvenes residentes en el Distrito Federal. El levantamiento inicial se realizó cuando estos jóvenes aún cursaban el tercer año de secundaria, en mayo de 2005. El seguimiento se dio cuando deberían estar iniciando el segundo semestre en la EMS, en febrero de 2006. La población objetivo fueron estudiantes de secundarias privadas matutinas y de escuelas públicas generales matutinas y vespertinas ubicadas en el Distrito Federal.<sup>8</sup> Se seleccionaron aleatoriamente 63 escuelas en ocho estratos, construidos a partir del tipo de financiamiento (pública *vs.* privada), el nivel de marginación del AGEB<sup>9</sup> en el que se situaba la escuela, y el turno (matutino *vs.* vespertino). En estas escuelas se seleccionó un grupo de tercer año para aplicar el primer levantamiento del panel. El seguimiento se realizó en el domicilio de los jóvenes, pues para ese momento ya no asistían a la secundaria. El tamaño de muestra final (con entrevistas completas en ambos levantamientos) asciende a mil 59 casos.<sup>10</sup>

### Variables dependientes

Los resultados en cada una de las cuatro fases descritas en la figura 1 pueden ser expresados como variables dependientes dicotómicas, y analizados mediante modelos de regresión logística binomial (Hosmer y Lemeshow, 2000; Long y Freese, 2006):

- La primera variable indica si el estudiante de tercer año de secundaria se inscribió (1) o no (0) al examen de COMIPEMS.
- La segunda variable adopta valores válidos sólo para quienes se inscribieron en el examen, y nos indica si el aspirante eligió en sus primeras dos opciones al menos una institución de baja demanda (0) o sólo instituciones de alta demanda (1) (UNAM e IPN).<sup>11</sup>

- La tercera variable indica si los aspirantes que presentaron el examen obtuvieron un resultado que les otorga un lugar en sus primeras dos opciones (1) o fueron rechazados de esas opciones (0).
- Finalmente, la cuarta variable indica si, en febrero del año siguiente, luego de haber pasado o no por el proceso de asignación del COMIPEMS, los jóvenes continuaban estudiando la EMS (1) o habían abandonado la escuela (0).

### VARIABLES INDEPENDIENTES

Captamos el origen social de los jóvenes a través de un índice multidimensional de orígenes sociales (IOS). Este índice se obtuvo mediante un análisis factorial por componentes principales, en el cual se incluyeron la escolaridad del padre, la escolaridad de la madre, el estatus socioeconómico de la ocupación del padre (Ganzeboom y Treiman, 1996), el promedio de habitantes por cuarto en la vivienda y doce indicadores de la posesión de bienes y servicios en la vivienda.<sup>12</sup> Utilizamos una versión cuartilizada del IOS que permite identificar efectos no monotónicos.

Para los efectos del tipo de escuela secundaria a las que asistieron los jóvenes, utilizamos una variable que las divide de acuerdo con el tipo de financiamiento y con el turno en el caso de las escuelas públicas. Esto deja tres tipos de instituciones: públicas matutinas, públicas vespertinas, y privadas.

Con respecto a la trayectoria escolar, la ENTEMS no recolecta información sobre las habilidades, competencias o conocimientos adquiridos por los estudiantes. Tampoco sobre sus calificaciones. No obstante, sí permite conocer otros aspectos de la trayectoria escolar, entre ellos si el estudiante llevó materias a exámenes extraordinarios durante la secundaria, si repitió algún grado durante la primaria o la secundaria y si se encuentra en condición de “extra-edad”, es decir, si al momento de terminar la secundaria tenía una edad mayor a la que típicamente le lleva a una persona concluir este ciclo (14 o 15 años). Esto permite construir una variable de “trayectoria académica” que distingue tres grupos: 1) quienes no tuvieron extraordinarios, no repitieron año, y llegan al final de la secundaria con la edad apropiada; 2) quienes han repetido al menos un año, pero están en el rango de edades esperadas (menos de 16 años cumplidos); y 3) quienes tienen extra-edad.<sup>13</sup>

Medimos las expectativas futuras de los jóvenes con dos variables, una referida a las educativas y la otra a las de ingreso al trabajo. Con respecto a las primeras, prácticamente todos los jóvenes entrevistados tenían como meta realizar al menos estudios de bachillerato, por lo que nos concentramos en quienes aspiraban o no a realizar estudios superiores.<sup>14</sup> Al mismo tiempo, es importante distinguir entre la enunciación de una meta y la confianza que se tiene de cumplirla. Dos jóvenes pueden compartir el deseo de realizar estudios universitarios, pero diferir entre ellos en el grado de certeza que tienen sobre poder efectivamente hacerlo. Probablemente esto influya sobre las decisiones educativas, ya que, como hemos señalado antes, la incertidumbre puede llevar a un ajuste de las decisiones hacia opciones educativas menos riesgosas. Por ello, al medir las expectativas educativas dividimos a los jóvenes en tres grupos: 1) no aspira a realizar estudios superiores; 2) tiene la meta de realizar estudios superiores, pero no cree que logrará hacerlo; 3) tiene la meta de realizar estudios superiores y cree que logrará hacerlo.<sup>15</sup>

Con respecto a las expectativas de ingreso al trabajo, la ENTEMS reporta información sobre la edad a la cual los jóvenes piensan comenzar a trabajar. Se construyó una variable que identifica si existe la aspiración de ingresar a trabajar en los años próximos (antes de los 20 años de edad) o bien si los jóvenes han desarrollado una expectativa de aplazar el ingreso al trabajo hasta después de los 20 años de edad.

Por último, los modelos incluyen tres variables sociodemográficas que estudios previos han identificado como determinantes de la continuidad escolar. Históricamente el sexo ha sido un factor en detrimento de las mujeres, aunque para la Ciudad de México esperamos un efecto poco significativo. La segunda variable es el tamaño del hogar que, en estudios nacionales e internacionales, ha mostrado tener una correlación negativa con la progresión escolar (Sewel y Hauser, 1975; McLanahan y Percheski, 2008; Mier y Rabell, 2002). La tercera es si en el hogar del entrevistado viven ambos padres (hogar biparental) o falta uno o ambos (hogar no biparental).

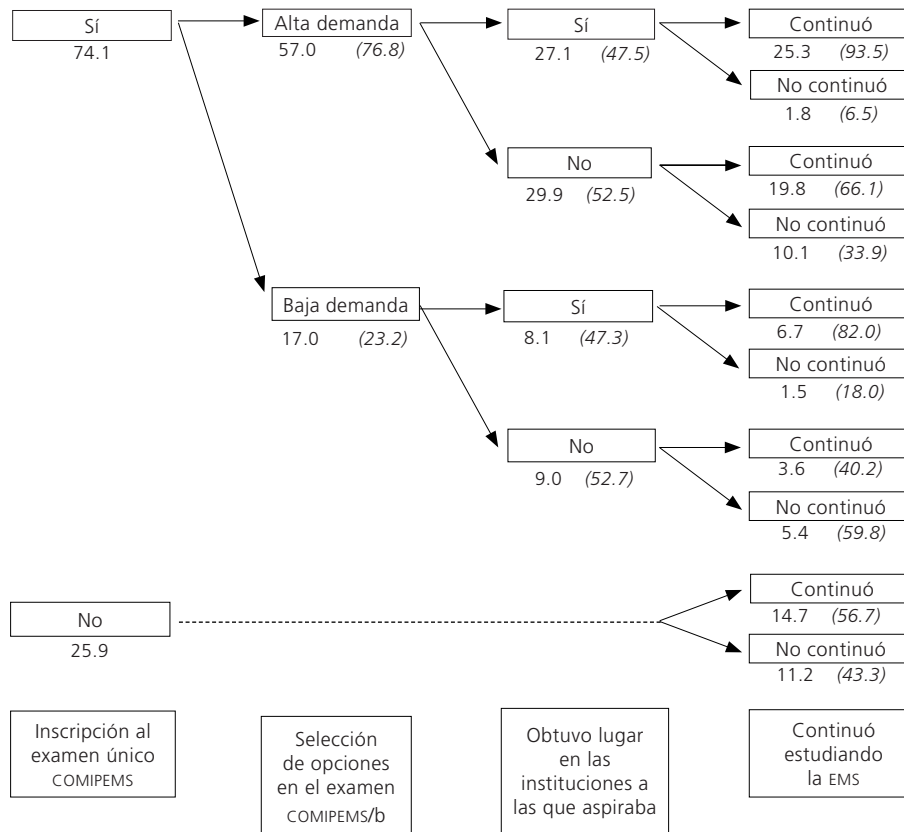
### **Rasgos generales de la transición a la EMS**

Antes de pasar a los modelos de regresión, revisemos brevemente algunos datos generales de la transición a la EMS. La figura 2 presenta los porcentajes de jóvenes que siguieron cada uno de los senderos en nuestro esquema

analítico. Luego de aproximadamente siete meses de concluir el tercer grado de secundaria, 30% de los jóvenes no continuaban estudiando.<sup>16</sup> El alto porcentaje de abandono confirma que, en un entorno con relativamente altos niveles educativos como es el Distrito Federal, la transición a la EMS es un momento crítico para entender la desafiliación escolar.

FIGURA 2

*Porcentaje de jóvenes que siguen distintos senderos en la transición de la secundaria a la educación media superior, Distrito Federal, 2005-2006 (n=991)<sup>a</sup>*



<sup>a</sup> Los porcentajes corresponden a las muestra total; los porcentajes entre paréntesis, a la proporción de casos en el paso especificado en relación con el subtotal del paso previo.

<sup>b</sup> Se refiere a las dos primeras opciones elegidas por el aspirante. Las opciones de alta demanda son la UNAM y el IPN. Las de baja demanda son el resto de las instituciones públicas que participan en el examen COMIPEMS.

Fuente: Cálculos propios a partir de los datos de la ENTEMS 2005.

Por otra parte, no existe un “sendero único” para quienes salieron de la escuela. Se identifican ciertos patrones que reiteran la importancia del entorno institucional y específicamente el papel del examen COMIPEMS como filtro de acceso y asignación. Casi dos terceras partes (18.7% del total) de los jóvenes desafiados sí presentaron el examen. La mayoría (15.5% del total, 82.8% de quienes presentaron el examen y no continuaron estudiando) no obtuvo un lugar en la institución aspirada. Visto desde el ángulo opuesto, las mayores tasas de continuidad se dan entre quienes presentan el examen y obtienen un lugar en la opción a la que aspiraban, ya sea que ésta fuese de alta (93.5%) o baja demanda (82%). Estos resultados sugieren que la selección de opciones de bachillerato y el resultado del examen son fundamentales en la continuidad escolar de quienes presentan el examen.

Al mismo tiempo, la mayoría de los jóvenes optan por presentar el examen (74.1%) y elegir instituciones de alta demanda entre sus primeras dos opciones (57%). Llama la atención que, una vez que se eligen instituciones de alta o baja demanda, la probabilidad de obtener un lugar en ellas es similar (47.5% y 47.3%, respectivamente).

En suma, estos resultados indican que a pesar de ser una transición altamente institucionalizada (por lo menos en lo que corresponde al acceso a las instituciones públicas), el paso de la secundaria a la EMS es heterogéneo. A esto debe sumarse el fuerte peso de los orígenes sociales, que produce transiciones muy desiguales. Así, nuestro análisis descriptivo revela que, entre los jóvenes provenientes del cuartil más bajo del IOS, 50.2% habían salido de la escuela, frente a sólo 15.0% en el cuartil superior. Para entender mejor cómo se producen estas desigualdades, a continuación analizamos los determinantes de los resultados en cada momento de la transición, mediante el uso de modelos de regresión logística binomiales.

### **La inscripción al examen de COMIPEMS**

En el cuadro 1 presentamos los resultados de un conjunto de modelos de regresión logística binomial en los que la variable dependiente es la inscripción o no en el examen de la COMIPEMS.<sup>17</sup> Para facilitar la interpretación, en lugar de trabajar con los coeficientes de los modelos o las razones de momios ( $\exp(\beta)$ ), presentamos los resultados como probabilidades estimadas, las cuales se obtuvieron a partir de la ecuación de regresión, fijando el resto de las variables incluidas en cada modelo en sus valores promedio (Long y Freese, 2006). Destacan cuatro resultados.

CUADRO 1

*Resultados de modelos de regresión logística sobre la probabilidad de inscribirse al examen COMIPEMS. Probabilidades estimadas, Distrito Federal, 2005/a*

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
<b>Índice de Orígenes Sociales (IOS)</b>				
Primer cuartil (ref.)	0.79	0.69	0.73	0.78
Segundo cuartil	0.86*	0.81**	0.84**	0.86
Tercer cuartil	0.82	0.85***	0.86***	0.86*
Cuarto cuartil	0.60***	0.84***	0.86**	0.85
<b>Sexo</b>				
Hombre (ref.)	0.77	0.79	0.83	0.84
Mujer	0.79	0.82	0.83	0.84
<b>Tamaño del hogar</b>				
Tres miembros	0.81*	0.84***	0.86**	0.87**
Cinco miembros	0.78*	0.81***	0.83**	0.84**
Siete miembros	0.75*	0.76***	0.80**	0.81**
<b>Tipo de hogar</b>				
No biparental (ref.)	0.76	0.79	0.81	0.82
Biparental	0.81	0.83	0.85	0.86
<b>Tipo de escuela</b>				
Pública matutina (ref.)	—	0.88	0.90	0.92
Pública vespertina	—	0.87	0.90	0.91
Privada	0.151	0.36***	0.33***	0.31***
<b>Trayectoria escolar</b>				
Sin contratiempos (ref.)	—	—	0.89	0.89
Con extraordinarios	—	—	0.59***	0.65***
Con repetición/sin extra-edad	—	—	0.79	0.82
Con extra-edad	—	—	0.71***	0.76***
<b>Expectativas educativas</b>				
No tiene como meta ed. sup. (ref.)	—	—	—	0.66
Meta ed. sup./duda poder hacerlo	—	—	—	0.85***
Meta ed. sup./no duda poder hacerlo	—	—	—	0.89***
<b>Edad esperada para trabajar</b>				
Antes de los 20 años (ref.)	—	—	—	0.86
20 años o más	—	—	—	0.82
<b>Casos</b>	<b>1019</b>	<b>1019</b>	<b>1019</b>	<b>1019</b>
<b>Pseudo R cuadrada McFadden</b>	<b>0.06</b>	<b>0.18</b>	<b>0.24</b>	<b>0.28</b>

Niveles de significancia estadística: p<.05 \* p<.01 \*\* p<.001 \*\*\*

/a Las probabilidades se estiman manteniendo fijas las otras variables del modelo en su nivel promedio.

Fuente: Cálculos propios a partir de los datos de la ENTEMS 2005.

Primero, en el Modelo 1 que incluye sólo el IOS y los controles socio-demográficos, se observa que existe una relación en forma de U invertida entre el estatus socioeconómico de la familia de origen y las probabilidades de inscribirse al examen. Los jóvenes ubicados en el segundo cuartil del IOS, que podrían ser calificados como de estratos bajos pero no en las peores condiciones socioeconómicas, presentan una probabilidad mayor de inscribirse respecto al estrato más bajo (0.86 *vs.* 0.79). Quienes están en el tercer cuartil también presentan una mayor probabilidad (0.82), aunque la diferencia no es estadísticamente significativa. Por último, los jóvenes con orígenes sociales más privilegiados (cuarto cuartil) son los que menos se inscriben al examen, con una probabilidad estimada de 0.60.

Segundo, el tipo de escuela secundaria influye de manera sustancial en la probabilidad de inscribirse al examen (Modelo 2). Los jóvenes provenientes de planteles privados se inscriben mucho menos, con una probabilidad estimada de 0.36, frente a 0.88 para los de escuelas públicas.<sup>18</sup> Una vez que se incluye la variable tipo de escuela, la relación entre el origen social y la probabilidad de apuntarse al examen se revierte. Con respecto al cuartil más bajo ( $p=0.69$ ), quienes se ubican en los cuartiles tercero y cuarto presentan mayor propensión a inscribirse, con probabilidades de 0.85 y 0.84, respectivamente. Tal parece que la explicación de la baja inscripción al examen de los jóvenes en los cuartiles superiores es que éstos asisten más a escuelas privadas y piensan continuar en ellas, de modo que no se inscriben al examen.

Tercero, la trayectoria académica de los jóvenes también afecta la probabilidad estimada de inscribirse (Modelo 3). En relación con quienes tuvieron una trayectoria “sin contratiempos” ( $p=0.89$ ), los que presentaron exámenes extraordinarios en la secundaria registran probabilidades menores de inscribirse ( $p=0.59$ ). También hay reducciones estadísticamente significativas para quienes tienen extra-edad ( $p=0.71$ ). Llama la atención que no hay efectos estadísticamente significativos para los que repitieron año pero no presentan extra-edad (aunque la estimación puntual sí indica una reducción a 0.79).

Finalmente, las expectativas futuras tienen efectos sustantivos tanto en términos de los coeficientes como de la bondad de ajuste del modelo (Modelo 4).<sup>19</sup> Frente a quienes no aspiran realizar estudios superiores ( $p=0.66$ ), quienes sí lo hacen tienen mayores probabilidades de presentar el examen. El efecto crece para quienes no tienen dudas de lograrlo ( $p=0.89$ ) en relación con quienes sí las tienen (0.85). Al mismo tiempo, controladas



las expectativas los efectos del nivel socioeconómico se reducen de manera considerable. Esto hace pensar que las brechas socioeconómicas en la probabilidad de inscripción se asocian también a las mayores expectativas educativas de los jóvenes de estratos medios y altos.

### **Selección de instituciones de EMS**

Los modelos logísticos para la selección de instituciones se presentan en el cuadro 2.<sup>20</sup> El Modelo 1 confirma la relación esperada entre el nivel socioeconómico y la selección de opciones de alta demanda. La probabilidad estimada de elegir sólo a la UNAM o el IPN en las primeras dos opciones es 0.68 para los jóvenes del primer cuartil del IOS, frente a 0.78 y 0.93 para el tercer y cuarto cuartil, respectivamente.<sup>21</sup>

Al incluir el tipo de escuela (Modelo 2), se aprecia que, con respecto a quienes provienen de secundarias públicas, los aspirantes de las privadas tienen también probabilidades mayores de elegir opciones de alta demanda. Asimismo se aprecia que los efectos del IOS se reducen en el Modelo 2 con respecto al Modelo 1, lo que nuevamente indica que parte del efecto del nivel socioeconómico es mediado por la asistencia a escuelas privadas. Esto también corrobora que existe un grupo de jóvenes provenientes de estratos altos y secundarias privadas que hacen el examen con una aspiración muy clara de ingresar a las instituciones públicas de alta demanda.

Los antecedentes escolares también contribuyen a explicar la selección de opciones (Modelo 3). Comparados con quienes tuvieron una trayectoria sin contratiempos ( $p=0.87$ ), los jóvenes que llevaron materias a extraordinarios durante la secundaria tienen probabilidades menores ( $p=0.74$ ) de elegir exclusivamente opciones de alta demanda. El ajuste a la baja es aún mayor para quienes repitieron año o tienen extra-edad ( $p=0.66$  y  $0.67$ , respectivamente). Al controlar por la trayectoria académica, los efectos del nivel socioeconómico de la familia de origen nuevamente se debilitan, aunque esta vez no tan marcadamente como en el paso del Modelo 1 al 2.

En el Modelo 4 se observa que las expectativas tienen una fuerte asociación con la elección de institución, pero al mismo tiempo están mediadas por la incertidumbre. Frente a quienes no aspiran a realizar estudios superiores ( $p=0.56$ ), quienes sí aspiran presentan mayores probabilidades de elegir bachilleratos de la UNAM o del IPN. Sin embargo, el incremento es menor para los que no creen que van a lograrlo ( $p=0.77$ ) que para quienes sí lo creen ( $p=0.90$ ).

CUADRO 2

*Resultados de modelos de regresión logística sobre la probabilidad de elegir opciones de alta demanda en el examen de COMIPEMS. Probabilidades estimadas, DF, 2005/a*

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
<b>Índice de Orígenes Sociales (ios)</b>				
Primer cuartil (ref.)	0.68	0.74	0.76	0.82
Segundo cuartil	0.75	0.80	0.81	0.84
Tercer cuartil	0.78**	0.81	0.81	0.80
Cuarto cuartil	0.93***	0.91***	0.92*	0.91*
<b>Sexo</b>				
Hombre (ref.)	0.78	0.81	0.83	0.85
Mujer	0.81	0.83	0.82	0.84
<b>Tamaño del hogar</b>				
Tres miembros	0.82*	0.84	0.84	0.86
Cinco miembros	0.80*	0.82	0.83	0.84
Siete miembros	0.77*	0.80	0.81	0.82
<b>Tipo de hogar</b>				
No biparental (ref.)	0.76	0.79	0.80	0.83
Biparental	0.82*	0.84*	0.85	0.86
<b>Tipo de escuela</b>				
Pública matutina (ref.)	—	0.78	0.79	0.82
Pública vespertina	—	0.74	0.76	0.78
Privada	—	0.98***	0.98***	0.97**
<b>Trayectoria escolar</b>				
Sin contratiempos (ref.)	—	—	0.87	0.87
Con extraordinarios	—	—	0.74***	0.79**
Con repetición/sin extra-edad	—	—	0.66***	0.75**
Con extra-edad	—	—	0.67***	0.75*
<b>Expectativas educativas</b>				
No tiene como meta ed. sup. (ref.)	—	—	—	0.56
Meta ed. sup./duda poder hacerlo	—	—	—	0.77***
Meta ed. sup./no duda poder hacerlo	—	—	—	0.90***
<b>Edad esperada para trabajar</b>				
Antes de los 20 años (ref.)	—	—	—	0.83
20 años o más	—	—	—	0.86
<b>Casos</b>	<b>778</b>	<b>778</b>	<b>778</b>	<b>778</b>
<b>Pseudo R cuadrada McFadden</b>	<b>0.06</b>	<b>0.08</b>	<b>0.12</b>	<b>0.21</b>

Niveles de significancia estadística: p<.05 \* p<.01 \*\* p<.001 \*\*\*

/a Las probabilidades se estiman manteniendo fijas las otras variables del modelo en su nivel promedio.

Fuente: Cálculos propios a partir de los datos de la ENTEMS 2005.

En este modelo los efectos del nivel socioeconómico cambian poco con respecto al Modelo 3, pero pierde fuerza el efecto de los antecedentes académicos; esto sugiere que los antecedentes problemáticos se asocian a la transición a la EMS no sólo por predecir un mal desempeño en el examen COMIPEMS, sino también porque condicionan de antemano un ajuste a la baja de las aspiraciones de los jóvenes hacia bachilleratos de baja demanda. En conjunto con lo observado en los modelos previos, este resultado parece respaldar la hipótesis de la asociación secuencial “orígenes sociales → desempeño académico previo → aspiraciones educativas → elecciones educativas” que esbozamos en nuestro marco analítico.

Al mismo tiempo, y a pesar de lo anterior, se aprecia que las expectativas educativas tienen efectos independientes importantes. Esto queda en evidencia porque las aspiraciones producen por sí mismas una mejora sustancial en la bondad de ajuste del modelo: la pseudo  $r^2$  pasa de 0.12 a 0.21.

### La asignación en el examen

Una vez que los aspirantes se inscribieron en el examen COMIPEMS, eligieron sus opciones y presentaron el examen, ¿quiénes obtienen un lugar en sus primeras dos opciones?

Es necesario recordar que los alumnos que presentan el examen han pasado ya dos etapas previas de selección y ordenamiento. Existe selección debido a que no todos los aspirantes presentan el examen y ordenamiento en tanto ciertos aspirantes tienen mayor propensión a elegir opciones de baja demanda, lo que facilita que tengan “éxito” en la asignación. En la medida en que el conjunto de factores que hemos analizado ya han afectado la selección y el ordenamiento, cabría esperar que su impacto sea menor sobre el resultado del examen.

No obstante, los resultados (cuadro 3) no respaldan esta hipótesis, al menos en lo referente a los efectos del origen social y el tipo de escuela secundaria. Los Modelos 1 y 2 indican que el IOS y el tipo de secundaria se asocian estrechamente a la asignación. Las estimaciones basadas en el Modelo 2 señalan que, con respecto al primer cuartil del IOS, que tiene una probabilidad estimada de obtener un lugar en las opciones preferidas de 0.38, las probabilidades se incrementan a 0.48 en el segundo cuartil y a 0.59 en el cuartil superior. Adicionalmente, quienes

proviene de secundarias privadas tienen una probabilidad de 0.69 de obtener un resultado favorable, frente a 0.45 de quienes provienen de las públicas. Aunque hay una ligera reducción en estos coeficientes en los modelos siguientes, en esencia los efectos se mantienen. Parecería que, cuando se trata de los resultados del examen, los efectos “duros” de los orígenes sociales y el tipo de institución educativa no son mediados por los antecedentes escolares o las expectativas educativas.

## CUADRO 3

*Resultados de modelos de regresión logística sobre la probabilidad de lograr un lugar en la opción solicitada en el examen de COMIPEMS. Probabilidades estimadas, Distrito Federal, 2005/a*

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
<b>Índice de Orígenes Sociales (ios)</b>					
Primer cuartil (ref.)	0.35	0.38	0.38	0.39	0.39
Segundo cuartil	0.46*	0.48*	0.48*	0.49	0.50*
Tercer cuartil	0.48**	0.48*	0.47*	0.47	0.47
Cuarto cuartil	0.64***	0.59***	0.59***	0.58*	0.59***
<b>Sexo</b>					
Hombre (ref.)	0.52	0.52	0.54	0.54	0.54
Mujer	0.44*	0.44*	0.42**	0.43**	0.43**
<b>Tamaño del hogar</b>					
Tres miembros	0.48	0.47	0.47	0.47	0.48
Cinco miembros	0.47	0.48	0.47	0.48	0.48
Siete miembros	0.47	0.48	0.47	0.48	0.48
<b>Tipo de hogar</b>					
No biparental (ref.)	0.38	0.38	0.37	0.38	0.38
Biparental	0.55***	0.56***	0.55***	0.56***	0.56***
<b>Tipo de escuela</b>					
Pública matutina (ref.)	—	0.45	0.44	0.45	0.45
Pública vespertina	—	0.45	0.45	0.46	0.46
Privada	—	0.69***	0.68***	0.68***	0.70***

(CONTINÚA)

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
<b>Trayectoria escolar</b>					
Sin contratiempos (ref.)	—	—	0.50	0.50	0.51
Con extraordinarios	—	—	0.36**	0.37***	0.35***
Con repetición/sin extra-edad	—	—	0.43	0.46	0.45
Con extra-edad	—	—	0.47	0.48	0.48
<b>Expectativas educativas</b>					
No tiene como meta ed. sup. (ref.)	—	—	—	0.45	0.42
Meta ed. sup./duda poder hacerlo	—	—	—	0.46	0.46
Meta ed. sup./no duda poder hacerlo	—	—	—	0.49	0.50
<b>Edad esperada para trabajar</b>					
Antes de los 20 años (ref.)	—	—	—	0.47	0.47
20 años o más	—	—	—	0.49	0.50
<b>Selección de opciones del alta demanda</b>					
No (ref.)					0.60
Sí					0.44***
<b>Casos</b>	<b>742</b>	<b>742</b>	<b>742</b>	<b>742</b>	<b>742</b>
<b>Pseudo R cuadrada McFadden</b>	<b>0.06</b>	<b>0.07</b>	<b>0.08</b>	<b>0.08</b>	<b>0.09</b>

Niveles de significancia estadística: p<.05 \* p<.01 \*\* p<.001 \*\*\*

/a Las probabilidades se estiman manteniendo fijas las otras variables del modelo en su nivel promedio.

Fuente: Cálculos propios a partir de los datos de la ENTEMS 2005.

Otro resultado que difiere de las fases previas es la desventaja de las mujeres. En el Modelo 1, tienen una probabilidad de 0.43 de obtener un lugar en sus opciones, frente a 0.54 de los hombres. Esta brecha no desaparece al introducir controles estadísticos por el tipo de escuela secundaria (Modelo 2), los antecedentes escolares (Modelo 3), las expectativas de continuidad escolar (Modelo 4), e incluso el tipo de opción seleccionada (Modelo 5). La desventaja persistente puede deberse a un sesgo de género en el diseño del examen: de acuerdo con los propios datos del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), las mujeres obtienen sistemáticamente resultados más bajos que los hombres (Rivera Figueroa *et al.*, 2006).

Los antecedentes escolares y las expectativas educativas tienen efectos poco importantes (Modelos 3 y 4). Sólo quienes presentaron extraordinarios tienen una reducción estadísticamente significativa frente a quienes tenían una trayectoria académica sin contratiempos ( $p=0.36$  vs.  $0.50$ ). Esto sugiere que, en el caso del resultado del examen, los efectos directos de los antecedentes escolares y las expectativas educativas sobre el resultado de la asignación son de cuantía menor, aunque no debemos olvidar que ya han tenido un impacto en las fases previas de la transición a la EMS.

Finalmente, y a diferencia de lo que ocurre con los resultados descriptivos de la figura 1, se observa que al controlar en el modelo los antecedentes socioeconómicos y escolares de los jóvenes quienes seleccionaron opciones de baja demanda tienen una mayor probabilidad estimada de obtener un lugar en sus opciones (Modelo 5): el éxito en la asignación es 0.60 para quienes optaron por instituciones de baja demanda, frente a 0.44 para aquellos que seleccionaron la UNAM o el IPN.

### **Continuidad en la educación media superior**

La última fase refiere a la continuidad final en la EMS. Al momento de medir la continuidad, los jóvenes que han presentado el examen de COMIPEMS han tenido la oportunidad de aspirar a un lugar en instituciones públicas, aunque algunos de ellos habrán optado en última instancia ingresar a privadas. En cambio, quienes no presentaron el examen sólo pudieron ingresar a instituciones privadas. En ambos casos, los jóvenes han tenido que pasar por un proceso de ingreso y adaptación al bachillerato que ha dejado como saldo a tres de cada diez egresados de la secundaria fuera de la EMS.

¿Cuáles son los efectos de los orígenes sociales, el tipo de institución, los antecedentes académicos y las expectativas sobre la continuidad final en la EMS? ¿Cuál es en última instancia el papel del examen COMIPEMS como institución mediadora de estos efectos?

Los modelos de regresión logística del cuadro 4 reiteran la importancia de los orígenes sociales en la continuidad en la EMS. El Modelo 1 indica que los jóvenes del cuartil inferior del IOS tienen una probabilidad de continuidad de 0.55, frente a 0.85 en el cuartil superior. Estos efectos son independientes de factores demográficos como el elevado número de miembros en el hogar y la ausencia de uno o ambos padres, que también incrementan las probabilidades de desafiliación.

CUADRO 4

*Resultados de modelos de regresión logística sobre la probabilidad de continuar estudiando en la EMS. Probabilidades estimadas, Distrito Federal, 2006/a*

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
<b>Índice de Orígenes Sociales (ios)</b>					
Primer cuartil (ref.)	0.55	0.64	0.66	0.70	0.78
Segundo cuartil	0.70***	0.76**	0.77**	0.79*	0.82
Tercer cuartil	0.76***	0.79***	0.80***	0.79*	0.83
Cuarto cuartil	0.85***	0.79**	0.79**	0.76*	0.78
<b>Sexo</b>					
Hombre (ref.)	0.71	0.73	0.76	0.77	0.79
Mujer	0.75*	0.77	0.76	0.76	0.81
<b>Tamaño del hogar</b>					
Tres miembros	0.77*	0.78*	0.79	0.79	0.82
Cinco miembros	0.73*	0.75*	0.76	0.77	0.80
Siete miembros	0.69*	0.72*	0.73	0.74	0.78
<b>Tipo de hogar</b>					
No biparental (ref.)	0.76**	0.78**	0.79*	0.79**	0.82
Biparental	0.68	0.71	0.72	0.72	0.78
<b>Tipo de escuela</b>					
Pública matutina (ref.)	—	0.68	0.68	0.70	0.68
Pública vespertina	—	0.67	0.69	0.70	0.69
Privada	—	0.92***	0.92***	0.92***	0.98***
<b>Trayectoria escolar</b>					
Sin contratiempos (ref.)	—	—	0.83	0.82	0.83
Con extraordinarios	—	—	0.59***	0.63***	0.75**
Con repetición/sin extra-edad	—	—	0.57***	0.60***	0.66**
Con extra-edad	—	—	0.66***	0.70**	0.78
<b>Expectativas educativas</b>					
No tiene como meta ed. sup. (ref.)	—	—	—	0.64	0.74
Meta ed. sup./duda poder hacerlo	—	—	—	0.68	0.71
Meta ed. sup./no duda poder hacerlo	—	—	—	0.82***	0.84**
<b>Edad esperada para trabajar</b>					
Antes de los 20 años (ref.)	—	—	—	0.75	0.79
20 años o más	—	—	—	0.78	0.81

(CONTINÚA)

CUADRO 4 / CONTINUACIÓN

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
<b>Participación en examen COMIPEMS</b>					
No participó	—	—	—	—	0.46
Opción baja demanda/no obtuvo lugar	—	—	—	—	0.63*
Opción baja demanda/obtuvo lugar	—	—	—	—	0.93***
Opción alta demanda/no obtuvo lugar	—	—	—	—	0.77***
Opción alta demanda/obtuvo lugar	—	—	—	—	0.95***
<b>Casos</b>	<b>951</b>	<b>951</b>	<b>951</b>	<b>951</b>	<b>951</b>
<b>Pseudo R cuadrada McFadden</b>	<b>0.07</b>	<b>0.1</b>	<b>0.15</b>	<b>0.17</b>	<b>0.28</b>

Niveles de significancia estadística: p<.05 \* p<.01 \*\* p<.001 \*\*\*

/a Las probabilidades se estiman manteniendo fijas las otras variables del modelo en su nivel promedio.

Fuente: Cálculos propios a partir de los datos de la ENTEMS 2005.

También puede concluirse que asistir a secundarias privadas aumenta las perspectivas de continuidad en la EMS: la probabilidad de seguir estudiando es 0.92 para quienes asistieron a las privadas, frente a alrededor de 0.67 para quienes fueron a escuelas públicas. Como ya hemos argumentado, parte de la ventaja de los jóvenes provenientes de estratos altos se explica por su mayor asistencia a escuelas privadas, lo cual se refleja en los efectos reducidos del IOS al pasar del Modelo 1 al Modelo 2.

Por otra parte es importante señalar que no todos los efectos de asistir a una escuela privada se deben al nivel socioeconómico de sus alumnos: a pesar de que se controla el origen social, quienes asistieron a secundarias privadas siguen teniendo mayores probabilidades de continuidad en la EMS. Esto coincide con los resultados de las fases previas, que indican que los jóvenes provenientes de planteles privados tienen ventajas con respecto a quienes cursaron en secundarias públicas, incluso proviniendo de un mismo nivel socioeconómico.

La trayectoria escolar previa (Modelo 3) y las expectativas de seguir estudiando (Modelo 4) se asocian igualmente con la continuidad final en la EMS. En relación con los jóvenes sin problemas académicos, quienes presentaron



extraordinarios en la secundaria, repitieron año o tienen extra-edad tienen menores probabilidades de continuidad. Con respecto a las expectativas de seguir estudiando, la continuidad final en la EMS sólo se incrementa para quienes tienen como meta realizar estudios universitarios y creen que efectivamente van a lograrlo. Se observa además que una vez controlados los antecedentes escolares y las expectativas se reducen los efectos del IOS, lo cual indica nuevamente que estos factores median los efectos de los orígenes sociales en la continuidad escolar.

Finalmente, para formarnos una idea de cuál es el papel mediador del examen de COMIPEMS incluimos en este modelo una variable de cinco categorías que agrupa a los jóvenes de acuerdo a si presentaron o no el examen, el tipo de institución que eligieron (alta o baja demanda) y si obtuvieron o no un lugar en esa institución (Modelo 5). La bondad de ajuste del modelo aumenta sustancialmente, alcanzando una pseudo  $r^2$  de 0.28. Esto demuestra la importancia que tiene el concurso de COMIPEMS como filtro institucional para la continuidad de los jóvenes en la EMS, en tanto la gran mayoría de los jóvenes que estudian bachillerato en el Distrito Federal lo hacen en instituciones públicas afiliadas a este organismo.

Como era previsible, quienes presentan el examen y obtienen un lugar en la institución a la que aspiraban tienen las mayores probabilidades de continuidad escolar (0.93 y 0.95). Le siguen quienes aspiraban a opciones de alta demanda y no lograron un lugar (0.77). Las menores probabilidades las tienen quienes escogieron opciones de baja demanda y no lograron un lugar (0.63) y quienes no presentaron el examen (0.46).

Llama la atención que al controlar por esta variable los efectos de algunas características de los jóvenes que eran importantes en los Modelos 1 a 4 se disipan. Lo que quedaba del efecto del IOS pierde significancia estadística, el tipo de hogar también pierde importancia y las brechas asociadas a la trayectoria escolar no desaparecen del todo, pero se acortan. Esto sugiere que estas características afectan la continuidad en la EMS principalmente a través de la decisión de presentar o no el examen COMIPEMS, de las opciones que eligen quienes lo presentan y del resultado del propio examen.

Por último, una característica adquiere mayor fuerza: la asistencia a escuelas públicas o privadas. Puede observarse que, una vez que se controla por el resultado del examen, la probabilidad estimada de continuidad para los jóvenes que asistieron a las privadas es casi universal ( $p=0.98$ ); esto indica que para este grupo selecto de jóvenes, el resultado del examen no

afecta la continuidad escolar, en tanto la mayoría no presentan el examen e ingresan directamente a escuelas privadas, o bien presentan pero no se juegan en el resultado del examen la continuidad, ya que pueden continuar sus estudios también en instituciones privadas.<sup>22</sup>

### **Discusión y conclusiones**

Nuestro análisis realiza aportaciones teóricas y metodológicas. Con respecto a las primeras, hemos contribuido a la discusión sobre la transición a la EMS en tanto: 1) identificamos, a partir de una revisión de la bibliografía relevante, cuatro determinantes en este proceso, a saber: los orígenes sociales, el entorno institucional, los antecedentes escolares y las expectativas de continuidad escolar; 2) establecimos las relaciones teóricas pertinentes entre estos determinantes; y 3) propusimos un esquema analítico del proceso de transición a la EMS en el Distrito Federal que destaca las fases relevantes, especifica sus interconexiones, permite verificar empíricamente en cada fase el peso de los determinantes señalados anteriormente, y esboza un modelo que podría generalizarse (con las adecuaciones necesarias a cada entorno local) a otras entidades federativas.

Por otra parte, el propósito del trabajo ha sido no sólo especificar teóricamente estos efectos, sino también someter el modelo analítico a prueba empírica. Una primera lección metodológica de nuestro trabajo es que destaca las ventajas de estudiar la progresión escolar con una perspectiva longitudinal. Esto nos ha permitido, en concordancia con nuestro esquema conceptual, analizar empíricamente la transición a la EMS en el Distrito Federal no como un evento singular, sino como un proceso con fases sucesivas. A continuación destacamos los principales resultados de nuestro análisis empírico.

En primer lugar, nuestros resultados confirman el papel preponderante que tienen las instituciones públicas en la cobertura de la EMS en el Distrito Federal. La mayor parte de los jóvenes aspirantes de tercero de secundaria (74.1% en nuestra muestra) se inscriben en el examen COMIPEMS y aspiran a un lugar en estas instituciones. Sin embargo, no todos esperan las opciones de alta demanda (UNAM e IPN): una cuarta parte elige instituciones de menor demanda, incluso desde sus dos primeras opciones (cuando tendrían hasta veinte opciones para hacerlo). Además, sólo alrededor de la mitad alcanzan un lugar en sus primeras dos opciones, mientras que el resto son asignados en las otras o, en caso extremo, no alcanzan un lugar en

las instituciones públicas. Finalmente, luego de transcurrido un semestre de la fecha de ingreso a la EMS, tres de cada diez jóvenes abandonan la escuela; la mayoría de estos son aspirantes a instituciones públicas que no lograron un lugar en las opciones de su preferencia, o bien jóvenes que de antemano no se inscribieron al examen de COMIPEMS.

Los modelos logísticos revelan que existe una fuerte asociación entre el nivel socioeconómico y cada uno de estos resultados. En el caso de la inscripción al examen, la relación adopta una forma de “U” invertida, que lejos de ser indicativa de una desventaja para los jóvenes de alto nivel socioeconómico, se explica porque muchos de ellos aspiran a ingresar a escuelas privadas. En los otros resultados la asociación siempre es positiva: en la medida en que se incrementa el nivel socioeconómico, también lo hace la probabilidad de seleccionar instituciones de alta demanda en el examen y la de obtener un lugar en estas opciones. Las brechas en resultados se acumulan y derivan finalmente en una alta desigualdad en las probabilidades de continuidad escolar a favor de los jóvenes provenientes de familias con mayores recursos socioeconómicos.

Por otra parte, el tipo de escuela secundaria también tiene efectos importantes, tanto sobre las distintas fases del proceso como sobre la probabilidad final de continuidad escolar. Se observa un comportamiento particular de los jóvenes provenientes de secundarias privadas: se inscriben menos en el examen, pero quienes lo hacen suelen elegir con mayor frecuencia opciones de alta demanda y obtener un lugar en ellas. Si a esto sumamos que muchos de quienes no se inscriben al examen terminan en bachilleratos privados, se entiende por qué al final del periodo de observación los egresados de secundarias privadas tienen probabilidades mucho mayores de continuidad escolar. En resumen, estos resultados revelan que los jóvenes que provienen de secundarias privadas no sólo tienen la oportunidad de continuar sus estudios en las instituciones públicas en una situación de ventaja competitiva, sino también de optar por continuar en el circuito de las escuelas privadas.

Tal como lo hemos apuntado en nuestro marco analítico, los antecedentes académicos de los jóvenes y las expectativas de continuidad escolar tienen un doble papel en la transición a la EMS. Son características individuales que, en parte, responden a los efectos estructurales de la estratificación socioeconómica, pero al mismo tiempo tienen efectos independientes. El papel mediador se expresa en que los jóvenes de familias con mayor nivel

socioeconómico poseen recursos que les permiten desarrollar trayectorias académicas con menores contratiempos y se desenvuelven en contextos familiares, residenciales y escolares que fomentan las altas expectativas educativas. Esto se suma a sus ventajas materiales y refuerza la toma de decisiones orientadas a la continuidad escolar. Esto explica por qué en nuestros modelos estadísticos, una vez controlados los efectos de la trayectoria escolar y las expectativas de realizar estudios superiores, el impacto de la estratificación socioeconómica se reduce de manera significativa.

Sin embargo, los efectos de los antecedentes académicos y las aspiraciones educativas trascienden las fronteras socioeconómicas. Incluso entre los jóvenes de estratos sociales bajos, contar con mejores antecedentes académicos y tener como meta realizar estudios superiores se asocia a una mayor inscripción en el examen COMIPEMS, mayores probabilidades de elegir instituciones de alta demanda y mayor continuidad escolar en la EMS. Esto indica que un perfil de alto desempeño académico o bien el desarrollo de altas expectativas educativas puede llevar a “romper la trampa de la reproducción” y permitir a los jóvenes de estratos bajos continuar sus estudios en la educación media superior.

Finalmente, nuestro trabajo invita a una reflexión más amplia sobre el papel del concurso de COMIPEMS en la gestión de las desigualdades sociales durante la transición a la EMS. Hemos señalado que el concurso ha permitido regular el ingreso a las instituciones públicas mediante la aplicación de un procedimiento uniforme que sustituye a los propios de cada institución existentes en el pasado. Esto, sin duda, aclara el proceso y permite a todos los interesados aspirar a un lugar en cualquier institución pública.

No obstante, también hemos visto que el concurso no elimina las barreras socioeconómicas en la transición a la EMS. Muchos jóvenes de estratos altos acceden mediante la vía de las escuelas privadas. Además, quienes ingresan al concurso compiten desde una posición ventajosa, dados sus antecedentes familiares y académicos. Estas ventajas se manifiestan desde antes del examen, ya que los jóvenes de estratos altos suelen seleccionar las instituciones de mayor prestigio y demanda, ya sea debido a sus mayores aspiraciones académicas o a que saben que si no logran un lugar pueden optar por instituciones privadas. Las ventajas se acentúan con los resultados del examen, que nuevamente favorecen a los jóvenes de estratos altos, al asignarles una mayor probabilidad de ingreso en las opciones que han elegido.

En este sentido, a pesar de tener ventajas operativas y dar transparencia al proceso, el concurso COMIPEMS no resuelve el problema de la desigualdad de oportunidades en la transición a la EMS. Sí podría, en cambio, legitimar esta desigualdad, al desvincular los resultados de las circunstancias sociales de origen y presentarlos como si respondieran únicamente de las habilidades académicas y las aspiraciones de los propios jóvenes. Es importante, por tanto, tener en mente que incluso un dispositivo institucional de selección transparente, estandarizado y basado en criterios académicos como el examen único de COMIPEMS, sigue reproduciendo las desigualdades sociales, en tanto no opera sobre las condiciones sociales que generan las brechas en habilidades académicas y aspiraciones educativas existentes entre los jóvenes aspirantes.

## Notas

<sup>1</sup> En septiembre de 2011, el Senado de la Nación aprobó por unanimidad la minuta de ley enviada por la Cámara de Diputados en el año 2010, en donde se reformularon los artículos 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, estableciendo la obligatoriedad de la impartición gratuita de la Educación Media Superior. Esta norma fijó un plazo de diez años para que el Estado logre una cobertura total en todo el territorio nacional, aunque curiosamente la meta de la cobertura universal se limitó a “ofrecer un lugar para cursarla a quien teniendo la edad típica hubiera concluido la educación básica”, es decir, a quienes han terminado la secundaria sin retrasos.

<sup>2</sup> Para una revisión comparativa de los estudios internacionales sobre resultados educativos y las definiciones utilizadas para medir orígenes sociales familiares, véase Buchman (2002).

<sup>3</sup> El fenómeno de la segmentación de los niveles medio superior y superior en México ha sido menos estudiado en el caso de las instituciones privadas que en el de las públicas (Buen Día Espinosa, 2006). No obstante, en el país existen algunos trabajos que han revisado los factores que inciden en la distribución de la demanda en dicho nivel (De Garay, 2011; Kent y Ramírez, 2002).

<sup>4</sup> La COMIPEMS regula la transición hacia la EMS no sólo en el DF, sino en toda la Zona

Metropolitana de la Ciudad de México. La integran nueve instituciones: Colegio de Bachilleres (COLBACH), Colegio Nacional de Educación Profesional y Técnica (CONALEP), Dirección General de Bachillerato (DGB), Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Instituto Politécnico Nacional (IPN), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México (SE).

<sup>5</sup> Aunque entendemos que las decisiones no necesariamente las toman los jóvenes por su cuenta, sino que en ellas influyen los pares, la familia, y otros tutores dentro y fuera de la institución escolar, por motivos de simplicidad en la exposición nos referiremos sólo a los jóvenes.

<sup>6</sup> Esta afirmación se realiza a partir de la evidencia obtenida en un trabajo de campo de “panel cualitativo” que ha seguido a un grupo de jóvenes de tercero de secundaria en el DF durante el proceso que aquí describimos, realizado por uno de los autores de este trabajo entre febrero y noviembre de 2012 y cuyos resultados aparecerán en trabajos posteriores.

<sup>7</sup> La encuesta forma parte del proyecto “La transición de la escuela secundaria a la educación media superior: determinantes individuales e

institucionales”, que recibió apoyo financiero del Fondo Sectorial para la Educación SEP/SSEDF-CONACyT. La documentación metodológica, cuestionarios y bases de datos de la encuesta están disponibles en: <http://patriciosolis.colmex.mx/index.php/encuestas>

<sup>8</sup> Por restricciones financieras del estudio, se decidió no incluir en la muestra a escuelas públicas técnicas, telesecundarias, artísticas y nocturnas para trabajadores. Esta decisión implicó que el universo de estudio se restringiera a 72.5% del total de escuelas secundarias registradas ante la SEP, que en conjunto albergaban a 68.4% de los estudiantes matriculados en tercer año de secundaria durante el ciclo escolar 2004-2005 en el Distrito Federal.

<sup>9</sup> Las AGEBS o “Áreas Geoestadísticas Básicas” son la unidad geográfica mínima para la cual el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) pone a disposición del público información sociodemográfica de los Censos y Conteos de Población y Vivienda. El tamaño promedio del AGEB equivale al de un barrio o colonia.

<sup>10</sup> En la primera fase del levantamiento se entrevistaron mil 640 jóvenes, por lo que se tuvo una tasa de pérdida de 35% de los casos. Aunque la tasa de pérdida es alta, existen elementos para pensar que ésta no introduce sesgos de gran magnitud en nuestros resultados. En primer lugar, la principal razón de la pérdida no se asocia necesariamente al desempeño durante la transición a la EMS, sino al rechazo de la entrevista por parte de los padres de los entrevistados (obstáculo que no se enfrentó en el primer levantamiento dado que éste se realizó en las escuelas secundarias). En segundo lugar, a partir de los resultados del primer levantamiento se realizó un análisis comparativo de la muestra inicial y la final y se calcularon ponderadores que buscan corregir posibles sesgos de selección, los cuales son utilizados en todos los cálculos realizados en este trabajo. La documentación técnica que fundamenta este procedimiento está disponible mediante solicitud expresa a los autores.

<sup>11</sup> Nos restringimos a las primeras dos opciones debido a que la encuesta ENTEMS no provee información acerca del listado completo de opciones seleccionadas por el aspirante, sino únicamente

sobre las primeras opciones. Esto implica que no podemos analizar el juego completo que eligen los aspirantes. Debe tomarse en consideración que con esta restricción clasificamos en la categoría de “baja demanda” sólo a quienes ajustan sus aspiraciones a estas instituciones muy pronto en su lista de opciones (ya que lo hacen desde la primera o segunda opción, cuando pueden hacerlo hasta en veinte). En este sentido, es previsible que nuestro análisis subestime los efectos de las variables independientes sobre el ajuste de aspiraciones hacia instituciones de baja demanda.

<sup>12</sup> Los bienes y servicios son: una mesa o escritorio que sea usado principalmente para estudiar, una computadora que pueda ser empleada en los trabajos escolares, un lugar tranquilo para estudiar, una enciclopedia o diccionario, libros de otros temas que no sean una enciclopedia o diccionario, acceso a Internet, recursos suficientes para salir a divertirse los fines de semana, reproductor de DVD, horno de microondas, automóvil, teléfono y televisión por cable.

<sup>13</sup> La mayoría de los jóvenes con extra-edad también repitieron año (74%). Es de presumir que quienes no repitieron ingresaron tardíamente a la primaria o abandonaron sus estudios temporalmente. Dado que el tamaño de muestra de quienes tenían extra-edad y no repitieron es pequeño (24 casos), decidimos agrupar ambas categorías.

<sup>14</sup> Un 1.6% de los jóvenes declararon tener como meta terminar sólo la secundaria. Estos fueron agrupados en la categoría de quienes no aspiraban a realizar estudios superiores.

<sup>15</sup> Para construir esta variable utilizamos dos preguntas contiguas de la ENTEMS: “¿Qué nivel educativo tienes como meta terminar?” e “Independientemente de la meta que tengas, ¿a qué nivel educativo crees que vas alcanzar a llegar?”.

<sup>16</sup> Este porcentaje se obtiene al sumar los porcentajes generales de todas las salidas marcadas como “No continuó” en la última columna de la figura. Los otros porcentajes citados en esta sección se obtuvieron al sumar y dividir los porcentajes de las opciones correspondientes.

<sup>17</sup> La secuencia de los modelos sigue un orden predeterminado por nuestro marco conceptual. Incluimos en primer lugar las variables del contexto socioeconómico e institucional (Modelo 1

y 2). Esto nos permite evaluar los efectos globales de los orígenes sociales y el tipo de institución, sin controlar por las mediaciones que ejercen los antecedentes escolares y las expectativas educativas. Luego incluimos los antecedentes (Modelo 3) y las expectativas (Modelo 4), de manera que podemos establecer el papel de estas variables como mediadoras y, al mismo tiempo, como determinantes independientes de los resultados en cuestión.

<sup>18</sup> En este y los otros modelos presentados en este trabajo no se registran diferencias estadísticamente significativas entre las escuelas públicas matutinas y vespertinas, por lo que se omiten mayores comentarios al respecto.

<sup>19</sup> Los efectos de la edad esperada para entrar a trabajar no son significativos en éste ni ninguno de los resultados siguientes, aunque

decidimos mantenerlos en el análisis como control estadístico.

<sup>20</sup> Cabe recordar que en estos modelos se incluye solamente a quienes presentaron el examen COMIPEMS, por lo que el tamaño de muestra se reduce a 778 casos.

<sup>21</sup> Recordemos que sólo estamos considerando las primeras dos opciones elegidas por los aspirantes, por lo que incluso en el cuartil más bajo la mayoría de los jóvenes selecciona opciones de alta demanda.

<sup>22</sup> Este punto queda mejor ilustrado por el hecho de que la probabilidad de continuidad escolar para un joven que no presentó el examen y asistió a escuelas privadas se estima en 0.90, mientras que la de un joven que asistió a una secundaria pública matutina y no presentó el examen es tan sólo de 0.31.

## Referencias

- Alexander, Karl L.; Entwisle, Doris R. y Horsey, Carrie S. (1997). "From first grade forward: Early foundations of high school dropout", *Sociology of Education*, vol. 70, núm. 2, abril, pp. 87-107.
- Blanco, Emilio (2007). "Eficacia escolar en México. Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria", tesis para obtener el grado de doctor en Ciencias Sociales, con Mención en Sociología, Ciudad de México: Flacso.
- Boudon, Raymond (1974). *Education, opportunity and social inequality: Changing prospects in western society*, Nueva York: Willey Series in Urban Research.
- Bracho, Teresa (1995). "Desigualdad y distribución educativa en México", *Estudios Sociológicos*, vol. XIII, núm. 37, enero-abril, pp. 25-53.
- Buchmann, Claudia (2002). "Measuring family background in international studies of education: Conceptual issues and methodological challenges", en A.C. Porter y A. Gamoran (coords.), *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement*, Washington, DC, USA: National Academy Press, pp.150-197.
- Buchmann, Claudia y Hannum, Emily (2001). "Education and stratification in developing countries: A review of theories and research", *Annual Review of Sociology*, vol. 27, agosto, pp. 77-102.
- Breen, Richard y Goldthorpe, John (1997). "Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory", *Rationality and Society* 9: 3: 275-305; en Grusky, David B. (ed) (2001) *Social stratification: Class, race and gender*, Boulder, Col: Westview Press, pp. 459-70.
- Buen Día Espinosa, Angélica (2006). "El estudio de la educación privada en México: Un tema pendiente", *Tiempo Laberinto*, pp. 1-10 (México). Disponible en: [http://cactli.uam.mx/difusion/casadeltiempo/24\\_iv\\_oct\\_2009/casa\\_del\\_tiempo\\_eIV\\_num24\\_07\\_12.pdf](http://cactli.uam.mx/difusion/casadeltiempo/24_iv_oct_2009/casa_del_tiempo_eIV_num24_07_12.pdf) (consultado 11 de marzo de 2013).



- Cárdenas Denham, Sergio (2011). "Escuelas de doble turno en México. Una estimación de diferencias asociadas con su implementación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 50, julio-septiembre, pp. 801-827.
- Cervini, Rubén (2003). *Factores asociados al aprendizaje del lenguaje y las matemáticas en 13 estados de México*, Colección cuadernos de investigación, cuaderno núm. 7, octubre, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (México). Disponible en: [http://www.inee.edu.mx/archivosbuscador/2007/03/INEE-200703127-factores\\_asociados.pdf](http://www.inee.edu.mx/archivosbuscador/2007/03/INEE-200703127-factores_asociados.pdf) (consultado 11 de marzo de 2013).
- Cervini, Rubén y Basualdo, M. (2003). "La eficacia educativa del sector público: el caso de las escuelas secundarias técnicas en Argentina", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXIII, núm. 3, pp. 53-92.
- COMIPEMS (2013). *Concurso de ingreso a la educación media superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México 2013. Instructivo*, Ciudad de México: Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). Disponible en: <http://comipems.org.mx/materiales.php> (consultado 11 de marzo de 2013).
- De Garay, A. (2011). "La reactivación de la educación superior pública y el papel de las instituciones privadas en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México en los primeros años del siglo XXI", *Revista de la Educación Superior*, vol. XL (2), núm. 158, abril-junio, pp. 11-32.
- Duncan, Greg J. y Brooks-Gunn, Jeanne (coords.) (1997). *Consequences of growing up poor*, Nueva York: Russel Sage Foundation.
- Elman, Cheryl y O'Rand, A. M. (2004). "The race is to the swift: socioeconomic origins, adult education and mid-life economic attainment", *American Journal of Sociology*, vol. 110 (1), pp. 123-160.
- Elman, Cheryl y O'Rand, Angela (2007). "The effects of social origins, life events, and institutional sorting on adults' school transitions", *Social Science Research*, vol. 36, pp. 1276-1299.
- Erikson, Robert y Goldthorpe, John, H. (1992). *The constant flux: A study of class mobility in industrial societies*, Oxford: Clarendon Press.
- Erikson, Robert y Jonsson, Jon O. (1996). *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*, Boulder, CO: Westview Press.
- Fernández, Tabaré (2003). *Determinantes sociales y organizacionales del aprendizaje en la Educación Primaria de México: un análisis de tres niveles*, informe de investigación con la colaboración de Emilio Blanco para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México.
- Ganzeboom, Harry B. G. y Treiman, Donald. J. (1996). "Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 international standard classification of occupations", *Social Science Research*, 25, pp.201-235.
- Goldthorpe, John H. (1996). "Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment", *British Journal of Sociology*, 47, pp. 481-505.



- Guzmán Gómez, Carlota (2012). "Quedar afuera: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad", *Educación y exclusión social. Cultura y representaciones sociales*, núm. 12, año 6, pp. 131-164.
- Hosmer, David H. y Lemeshow, Stanley (2000). *Applied logistic regression*, Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- INEE (2003). *La calidad de la educación básica en México*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en: [http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Informes\\_institucionales/2003/Completo/calidad\\_ed\\_basica\\_mex2003b.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Informes_institucionales/2003/Completo/calidad_ed_basica_mex2003b.pdf) (consultado 18 de enero de 2013)
- INEE (2011). *La Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en línea: <http://www.inee.edu.mx/images/informe2011/informe2011final.pdf> (Consultado 18 de enero de 2013).
- Kent, Rollin y Ramírez, Rosalba (2002). "La educación superior privada en México: crecimiento y diferenciación", en P. Altbach (coord.), *Educación superior privada*, Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa, pp. 123-144.
- Long, Scotty J. y Freese, Jeremy (2006). *Regression models for categorical dependent variables using Stata*, Texas: Stata Press Publication, College Station, McLanahan.
- Kirkpatrick, Monica y Elder, Glen (2002) "The life course and aging: Challenges, lessons, and new directions", en Richard Settersten (ed.), *Invitation to the life course: Toward new understandings of later life*, Nueva York: Baywood
- McLanahan, Sara y Percheski, Christine (2008) "Family structure and the reproduction of inequalities", *Annual Review of Sociology*, vol. 34, agosto.
- Martínez Rizo, Felipe (2003). *Calidad y equidad en educación. 20 años de reflexiones*, Ciudad de México: Santillana.
- Mier y Terán, Martha y Rabell, Cecilia (2002). "Desigualdades en la escolaridad de los niños mexicanos", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 64, núm. 3, julio-septiembre, pp. 63-89.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (2004). "Investigación educativa y toma de decisiones en América Latina y el Caribe", *Documentos de Investigación del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación*, núm. 1, Ciudad de México: UIA-INIDE.
- Rivera Figueroa, Antonio; Guerrero Magaña, María de Lourdes; Sepúlveda López, Armando y De Alaizola Arizmendi, Iñáqui (2006). "La pertinencia del examen único de ingreso al bachillerato", *Perfiles Educativos*, vol. 28, núm. 111, pp. 71-88. Disponible en línea: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a4.pdf> (consultado 18 de enero de 2013).
- Sewell, William Hamilton; Haller, Archibald, O. y Portes, Alejandro (1969). "The educational and early occupational attainment process", *American Sociological Review*, vol. 34, núm. 1, febrero, pp. 82-92.
- Sewell, William Hamilton y Hauser, Robert Mason (1975). *Education, occupation, and earnings: Achievement in the early career*, Nueva York: Academic Press, pp. 237.
- Shavit, Y. y Kraus, V. (1990) "Educational transitions in Israel—a test of the industrialization and credentialism hypotheses", *Sociology of Education*, vol. 63, núm. 2.

- Shavit, Yossi; Yaish, Meir y Bar-Haim, Eyal (2007). "The persistence of persistent inequality", en S. Scherer, R. Pollak, G. Otte y M. Gangl (eds.), *From origin to destination. Trends and mechanisms in social stratification research*, Frankfurt y Nueva York: Campus, pp.37-57. Disponible en línea: [http://www.ccsr.ac.uk/qmss/seminars/2008-crossnat/documents/shavit\\_new.pdf](http://www.ccsr.ac.uk/qmss/seminars/2008-crossnat/documents/shavit_new.pdf) (consultado 18 de enero de 2013).
- Solís, Patricio (2010). "La desigualdad de oportunidades y las brechas de escolaridad", en A. Arnaut y S. E. Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México: educación*, Ciudad de México: El Colegio de México, pp. 599-622.
- Solís, Patricio (2012). "Desigualdad social y transición de la escuela al trabajo en la Ciudad de México", *Estudios Sociológicos*, vol. XXX, núm, 90, pp. 641-680
- Torche, Florencia (2010). "Economic crisis and inequality of educational opportunity in Latin America", *Sociology of Education*, 83-2.
- Van de Werfhorst, Herman G.; Alice Sullivan y Sin Yi Cheung (2003) "Social class, ability and choice of subject in secondary and tertiary education in Britain", *British Educational Research Journal*, 29 (1), 41-62.

**Artículo recibido:** 21 de enero de 2013  
**Dictaminado:** 20 de febrero de 2013  
**Segunda versión:** 22 de marzo de 2013  
**Aceptado:** 29 de abril de 2013