

## **El acceso a los bachilleratos públicos de educación media superior en la Ciudad de México: desigualdades estructurales, pedagogías escolares y autoeficacia en las elecciones educativas.**

Eduardo Rodríguez Rocha.

Cita:

Eduardo Rodríguez Rocha (2016). *El acceso a los bachilleratos públicos de educación media superior en la Ciudad de México: desigualdades estructurales, pedagogías escolares y autoeficacia en las elecciones educativas. II Congreso de la Asociación Argentina de Sociología. Asociación Argentina de Sociología, Villa María.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-046/44>

## **El acceso a los bachilleratos públicos de educación media superior en la Ciudad de México: desigualdades estructurales, pedagogías escolares y autoeficacia en las elecciones educativas. Eduardo Rodríguez Rocha (CIECS-CONICET)**

La ponencia tiene como objetivo general presentar los hallazgos de un trabajo de investigación realizado entre los años 2011-2014 en la Ciudad de México, que se propuso analizar los condicionantes en el acceso a los bachilleratos públicos en dicha megalópolis. A través esa investigación se ha podido conocer que los factores asociados a ciertas características de origen social de los estudiantes, de su trayectoria educativa previa y a determinadas funciones pedagógicas desarrolladas por las escuelas de las que egresan los jóvenes, inciden en sus elecciones vocacionales. Sin embargo, no se ha avanzado en el análisis microsociológico de esta transición educativa. Por ello, el objetivo específico de este trabajo es indagar en la relación entre las preferencias y elecciones educativas de los estudiantes y los destinos de sus trayectorias educativas, tanto en términos de acceso a las distintas opciones curriculares que se ofrecen en dicho sub-sistema educativo público, como en términos de desafiliación educativa. El trabajo se basa en información empírica relevada mediante 67 entrevistas en panel (dos entrevistas a los mismos estudiantes en distintos puntos en el tiempo). En la primera entrevista se exploraron los procesos de construcción de preferencias educativas. La segunda proporciona el resultado de la transición. La propuesta es entender a estos procesos de tomas de decisiones desde un enfoque teórico que integre los factores estructurales que condicionan las preferencias educativas, así como aquellos que tienen en cuenta los procesos de autoreflexividad, agencia y auto-eficacia de los estudiantes.

Palabras clave: desigualdad educativa, elecciones educativas, auto-eficacia.

### **Introducción**

En la transición a la Educación Media Superior (EMS) en México, se presentan tal vez los más importantes problemas de desafiliación escolar, pues de los estudiantes que finalizan la secundaria sólo el 60% continua estudiando en dicho nivel educativo (INEE, 2011.). Y si bien la Ciudad de México (CDMX) cuenta con los mejores indicadores de rendimiento académico y los mayores niveles de escolaridad del país, datos recientes demuestran que el paso a la EMS presenta los mismos problemas que en el contexto nacional (Blanco, et al 2014).

En tal sentido, algunas investigaciones han estudiado en este contexto los determinantes de la continuidad/desafiliación en la transición a la EMS (Solís, 2013; Solís, Rodríguez Rocha y Brunet, 2013). Los resultados apuntan a que las circunstancias socioeconómicas familiares y los antecedentes educativos previos determinan la variabilidad de las oportunidades de ingreso a las distintas opciones

existentes en dicho nivel educativo. En ese mismo sentido, se ha podido distinguir que el problema de la desafiliación en la transición a la EMS, se concentra durante los primeros meses de asistencia (ENDEMS, 2012). Dos condicionantes operan en esta problemática. En primer lugar, el 47% de los jóvenes que ingresaron a la EMS se desafilia del sistema por razones de insuficiencia económica. En segundo lugar, se ha podido ver que parte del problema radica en que las características de la oferta educativa no satisfacen los gustos y preferencias de los estudiantes, pues se cuenta con evidencia que un 32% de los desafiados durante el primer año lectivo lo hace debido a una insatisfacción<sup>1</sup> de la educación recibida (ibíd.).

En consecuencia, algunos trabajos han comenzado a poner especial atención al estudio de las elecciones que realizan los estudiantes al momento de elegir la modalidad educativa de su preferencia (Rodríguez Rocha, 2014, 2016; García, 2015). Desde nuestra perspectiva, creemos que además de considerar el peso de los orígenes sociales y de los antecedentes educativos, es importante detenerse en las preferencias y eventuales elecciones educativas que realizan los estudiantes con la finalidad de ingresar a las distintas opciones educativas que se ofrecen en dicho sub-nivel educativo. Este argumento se apoya en investigaciones previas realizadas en otros contextos societales que sostienen que las reglas y restricciones que constriñen los procesos de toma de decisiones de los alumnos que deben decidir su continuidad educativa en un entorno de destino institucional fuertemente segmentado, pueden derivar en elecciones en buena medida fallidas o sesgadas, debido a su falta de información y experticia.

El contexto de la CDMX representa un marco idóneo para analizar las elecciones educativas de los estudiantes que aspiran por un lugar en el sub-sistema público de EMS, pues este proceso educativo está regulado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), que es la institución que desde mediados de la década de 1990 asigna a través de un concurso a todos los aspirantes a los bachilleratos públicos. Mediante este procedimiento, los egresados de la secundaria pueden elegir su destino educativo entre 361 opciones (planteles) pertenecientes a nueve instituciones educativas para, en un segundo paso, presentarse a un examen de conocimientos.

En nuestros trabajos previos hemos podido avanzar en el análisis de los patrones electivos de los estudiantes (Rodríguez Rocha, 2014). A través de modelar estadísticamente algunas variables relevantes, encontramos que los orígenes socioeconómicos, los antecedentes escolares y las elecciones educativas guardan una relación positiva: entre mayores sean los niveles económicos y culturales y los rendimientos educativos, mayores serán las probabilidades de que el estudiante elija instituciones que ofrecen el puente automático hacia la Educación Superior (UNAM e IPN). Lo que

repercute en una reducción en las probabilidades de ingreso a dichas instituciones en los estudiantes de menores recursos socioeconómicos, que deben competir por los cupos en las instituciones de baja demanda.

Por otro lado, en el marco de las mismas investigaciones hemos visto que la relación entre orígenes socioeconómicos, antecedentes escolares, instituciones educativas y elecciones no es perfecta. Es decir, hemos constatado que existen jóvenes provenientes de hogares de bajos recursos socioeconómicos que, cuando alegan contar con motivaciones y altas aspiraciones expectativas de logro escolar: i) incrementan sus probabilidades de ingresar a dicho sub-nivel educativo, ii) reducen su riesgo de desafiliación escolar durante el primer año lectivo, iii) lo que no sólo mejora sus oportunidades educativas absolutas sino que en comparación con jóvenes provenientes de orígenes sociales similares que no cuentan con las mismas motivaciones y aspiraciones educativas, incrementan sus probabilidades de continuar estudiando en las mejores opciones educativas (Solís et al, 2013, Rodríguez Rocha, 2014, 2016). En ese sentido, hemos argumentado que las elecciones juegan un doble papel en los procesos de transición educativa. En primer lugar como factores en buena medida dependientes de los niveles socioeconómicos familiares y de la trayectoria educativa previa, pero al mismo tiempo como procesos conformados por otros elementos motivacionales y aspiracionales de los que sólo sabemos su existencia pero aún desconocemos sus fuentes y sus procesos de configuración.

De tal manera, en este trabajo nos alineamos con un grupo de investigaciones cercanas a las teoría cognitivas de la agencia humana (Gecas, 1989), en las que el foco analítico se ha centrado en los esquemas de percepción que tienen los estudiantes en relación a la causalidad que tienen sus acciones en el devenir de sus resultados escolares (Hackett, 1995). Por eso nos proponemos profundizar en lo que algunos trabajos adscriptos a estas teorías llaman *autoeficacia* (Bandura, 1990; Pajares, 1996). Entendemos a la autoeficacia como la contribución que cada persona hace, a través de distintos mecanismos relacionados con su agencia individual, a la construcción de su curso de vida. Y dentro de los mecanismos relacionados con la agencia ninguno es más central que las creencias acerca de lo que cada uno es capaz de controlar a lo largo de sus trayectorias vitales (Bandura, 1990).

### **La autoeficacia electiva**

¿Qué factores y qué procesos moldean los diversos grados de autoeficacia electiva? Destacan dos posturas que ayudan a responder este interrogante.

La primera ha mostrado que las percepciones de autoeficacia y las prácticas consecuentes dependen estrechamente de los rendimientos educativos. El hallazgo principal de estos trabajos es que en la medida que los estudiantes se consideren competentes académicamente, es más probable que se

esfuerzen por llevar a cabo estrategias de estudio que los habiliten a continuar por el sendero del éxito académico. (Hacket y Benz, 1981; Schunk, 1989). Este enunciado se sostiene en una serie de trabajos que han evidenciado que existen estudiantes que se perciben competentes para alcanzar determinada meta académica, lo que impulsa el desarrollo de diversas estrategias de estudio que ayudan al logro de la misma. Esos jóvenes autoeficaces no sólo sostienen sus trayectorias educativas, sino que ganan en confianza y autoestima (Hacket y Benz, 1981).

La segunda, postura no desestima el efecto de los rendimientos educativos sobre los procesos de autoeficacia electiva, pero da cuenta que estos procesos están fuertemente mediados por la capacidad de agencia de los sujetos, que a su vez están inmersos en determinados contextos de interacción (Peterson, 1993). Es decir, se considera que los comportamientos de los individuos no son enteramente racionales, calculados y comprensivos. Sino que los jóvenes están expuestos a estímulos, sesgos de información y emociones que influyen sus percepciones y por tanto, sus modos de actuar y decidir. Este trabajo adhiere a esta segunda postura.

Bajo esta línea, las motivaciones y las aspiraciones que construyen los estudiantes en sus procesos de socialización, emanan como elementos clave para interpretar los diversos grados de percepción de autoeficacia electiva. El estudio de las motivaciones y aspiraciones educativas ha ganado interés en los estudios sobre autoeficacia, pues se ha visto que éstas constituyen factores actitudinales originados en los entornos domésticos y educativos, los cuales poseen en diversa medida recursos para i) clarificar las metas educativas a obtener, ii) servir como ejemplo de las metas o resultados a ser obtenidos, iii) motivar a sus jóvenes miembros para alcanzar las metas y iv) reducir la ansiedad en el proceso académico (Bandura, 1990). Por ejemplo, se ha podido constatar que las estrategias de estudio supervisadas por los padres de familia, la fluida comunicación entre padres y profesores y la autorregulación de las actividades académicas dentro y fuera de la escuela convergen como factores importantes en las elecciones educativas (Blanco et al, 2012).

Por otra parte, se ha visto que la relación entre el capital económico y el cultural familiar no siempre es lineal, por lo que las motivaciones y aspiraciones educativas también han sido interpretadas como factores que se configuran de manera relativamente independiente a dichos capitales (Hsieh et al, 2008). Esta postura ha permitido argumentar que, manteniendo constantes los orígenes socioeconómicos, existen diferentes grados de autoeficacia electiva cuando los análisis consideran variables asociadas al entorno familiar y entorno escolar., tales como la motivación que realizan los profesores en los procesos de aprendizaje de sus alumnos, lo que incide en el incremento del esfuerzo en las tareas académicas, independientemente de su nivel socioeconómico y de su rendimiento (Schunk, 1984).

## Datos y Método

Este trabajo está basado en datos cualitativos recabados a partir de la visita a siete escuelas secundarias públicas localizadas al sur de la CDMX en las que estaban inscritos algunos alumnos de tercer grado que participarían del concurso de la COMIPEMS, edición 2012. El trabajo de campo se apoyó en una serie de entrevistas retrospectivas semi-estructuradas dirigidas a los alumnos. En total se entrevistaron a 62 jóvenes (32 varones y 30 mujeres). Las entrevistas tuvieron un diseño panel o longitudinal, dado que la información fue levantada en dos etapas: i) la de construcción y ordenamiento de preferencias educativas (enero-febrero 2012) y ii) la de asignación educativa (junio-agosto, 2012). En la primera etapa se recabó información del origen social de los jóvenes, de su trayectoria educativa previa, y de diversos aspectos relacionados a las percepciones (sus motivaciones y aspiraciones) y las estrategias a través de las cuales conformaron y ordenaron sus preferencias y elecciones educativas. La segunda etapa se conforma por los resultados derivados de la asignación de la transición. Durante los meses de julio, agosto y septiembre del año 2012, se recuperó información de 60 de los entrevistados (89% del total inicial).

Se seleccionaron a estudiantes de rendimientos educativos altos, medios y bajos, con una proporción similar de varones y mujeres, que expresaron su conformidad de participar en la investigación. Esto ayudó a configurar una muestra heterogénea de alumnos. Pese a la dificultad para hacer una rigurosa delimitación entre clases sociales a partir de un análisis cualitativo, no se puede negar su existencia; por ello las delimitaciones de clase se realizan en función de sus rendimientos en cruce con los referentes de clase y socioeconómicos identificados en los discursos de los entrevistados.

El diseño de la investigación también buscó una variabilidad máxima entre contextos escolares. De tal modo se eligieron siete distintos planteles de educación secundaria. Todas las escuelas son instituciones incorporadas a la Secretaría de Educación Pública y pertenecen a las dos modalidades educativas con mayor cobertura en la CDMX: la secundaria general y la secundaria técnica. En segundo lugar, se distinguió entre los turnos matutino y vespertino. El último criterio de variabilidad fue la selección de los espacios sociales en los cuales se localizaban las escuelas. Se eligió a Tlalpan como el contexto urbano que enmarcaría la investigación, pues éste cuenta con condiciones de desarrollo social altamente heterogéneas (Evalua-DF, 2011).

Específicamente, se analizan los casos inmersos en dos escuelas técnicas del turno vespertino en las que se realizó trabajo de campo: la Escuela Secundaria Técnica 40<sup>2</sup>, ubicada en una zona de desarrollo social medio-alto, y la Escuela Secundaria Técnica 54 localizada en un pueblo de montaña que cuenta con indicadores de desarrollo social bajo. La selección de estos casos permitirá realizar contrastes de unidades analíticas idénticas (elecciones de estudiantes pertenecientes a

---

<sup>2</sup> Los nombres tanto de las escuelas como de los alumnos fueron preservados en su anonimato. Se utilizan seudónimos para ambos casos.

secundarias técnicas vespertinas). Sin embargo, al tratarse de escuelas distintas, es posible distinguir la función de las mediaciones familiares y de entorno escolar en los respectivos procesos de autoeficacia.

El trabajo aborda los resultados en términos de grados de autoeficacia electiva. Para ello se hace uso de la estimación que realizan los estudiantes de su ordenamiento jerárquico de preferencias de la COMIPEMS, que va desde 1 hasta 20 posibles opciones. Cuando los estudiantes son asignados en sus primeras cinco opciones de preferencia, se consideran como procesos de “alta autoeficacia electiva”; cuando son asignados entre su sexta y décima opción, se asumen como de “media autoeficacia electiva”; y cuando son asignados más allá de la onceava opción, o bien cuando no son asignados debido al bajo rendimiento educativo en el examen de ingreso, son considerados procesos de “baja autoeficacia electiva”.

### **Resultados**

Los procesos electivos de media autoeficacia electiva están conformados por dos jóvenes (varón y mujer) que fueron asignados en sus sextas opciones de preferencias, en planteles de baja demanda. Con respecto a los siete procesos electivos de baja autoeficacia, un joven (varón) fue asignado en su veinteava opción de preferencias, en un plantel de una institución de baja demanda. Mientras tanto, el resto (cinco mujeres y un varón) no fueron asignados, debido a que eligieron planteles que demandaban mayores puntajes que los que éstos jóvenes obtuvieron en el examen de conocimientos, por lo que deberán esperar a que el resto de la población estudiantil sea asignada para, de nuevo, elegir alguna opción que aún cuente con cupos disponibles. Al momento de relevar esta información, la continuidad de las trayectorias educativas de estos estudiantes se encontraba suspendida. .

En primer lugar, salvo un solo caso<sup>3</sup>, todos los estudiantes de medios y bajos rendimientos educativos, presentan grados homólogos de autoeficacia electiva. Estos jóvenes provienen de familias de escasos niveles educativos: ninguno de sus padres finalizó la EMS y sus circunstancias socioeconómicas eran de difícil pasar. Asimismo, sus entornos familiares se caracterizan por la carencia de climas educativos o culturales en los que se haya valorado a la educación en general y a este evento educativo en particular como un canal a través del cual estructurar y estabilizar sus trayectorias educativas. En términos generales, hasta el momento de la entrevista no habían construido afinidades vocacionales específicas, ni contaban con la aspiración de alcanzar la educación superior. En consecuencia, muchos de estos jóvenes llenaron su listado de opciones sin ningún asesoramiento familiar.

---

<sup>3</sup> El de una joven, de rendimientos educativos medios, procedente de la secundaria “54”. que fue asignada en su sexta opción de preferencias.

El segundo resultado apunta a la diferencia en los grados de autoeficacia según la condición de género de los estudiantes. En tanto, los grados más bajos de autoeficacia están dramáticamente representados por estudiantes mujeres. Dos de éstas fueron asignadas en opciones de preferencia intermedia (22%) y cinco no obtuvieron asignación (78%). En estos casos la experimentación de este evento educativo se percibe como un rito de pasaje obligado, en el que no existe un propósito claro, acerca del porqué y para qué atravesar esta transición educativa: “(P)ues yo me quedo en cualquiera, no me importa mucho estudiar. O sea sí sé que hay un concurso y hay que participar” (Estudiante mujer de la secundaria 54) “(M)i mamá y mi tío me dijeron que participe, pero si no quedo pues espero estudiar después algo de belleza o maquillaje y así trabajar en una peluquería. No es que me encante la escuela” (Estudiante mujer de la secundaria 54). “Pues no sé, mi mamá nunca está en casa y no me acuerdo qué puse (...) a mí me ayudó mi hermano que esa noche estaba en la casa y con él lo llené” (Estudiante mujer de la secundaria 54).

Un aspecto a considerar y en el que se profundizará en el próximo apartado es que ninguno de los jóvenes dijo sentirse motivado o acompañado por algún profesor. No dijeron sentirse apoyados por determinadas funciones o actividades pedagógicas desarrolladas por sus entornos educativos. Esto parece ser especialmente problemático para el caso de las estudiantes mujeres. De tal forma, estos resultados podrían abonar al conocimiento del fenómeno de los grados de media y baja autoeficacia electiva, al sostener que la combinación del escaso o nulo acompañamiento familiar y escolar durante los procesos de construcción y ordenamiento de preferencias, en especial en los casos de estudiantes mujeres que han acarreado medios y bajos rendimientos educativos, parece ser una condición que puede impedir el desarrollo de competencias y capacidades para tomar decisiones educativas que favorezcan la estabilidad de sus trayectorias educativas.

### **Rompiendo la trampa de la reproducción**

En este apartado se tratan los casos de los dos estudiantes que eligieron opciones educativas en las cuales fueron finalmente asignados. Ulises y Jonathan: dos jóvenes varones, inscriptos en la “40” y “54”, respectivamente. Al igual que en los casos precedentes, el efecto de los rendimientos sobre sus procesos de autoeficacia se mantiene. Sus entornos familiares se caracterizan por circunstancias socioeconómicas adversas. Asimismo, ambos, al momento de la entrevista, residían en hogares monoparentales en los que los niveles educativos de la jefatura de sus hogares era la secundaria terminada.

Sin embargo, como se podrá apreciar a continuación, en sus testimonios se aprecia cierta disponibilidad de recursos de buen clima educativo en sus respectivos hogares. Por otro lado, con respecto al rol de las escuelas en sus procesos de toma de decisiones, éstas actúan de modo residual.

Si bien ambas escuelas cuentan con algunas funciones pedagógicas para acompañar y asesorar a su alumnado en sus procesos de toma de decisiones, son estos dos estudiantes los que han tomado las riendas de su destino educativo: ellos se han acercado a sus profesores para recibir asesoramientos. De tal manera, han apuntalado su motivación de ascender de su posición social de clase, aspirando a opciones educativas de alta demanda. Pareciera ser que las motivaciones y aspiraciones de logro escolar están determinadas en y por los climas culturales de sus hogares y sólo están moldeadas por sus escuelas, en la medida que ellos han decidido hacer uso de las funciones con las que éstas cuentan.

### **El caso de Jonathan, alumno de la Escuela Secundaria Técnica 40**

El caso de Jonathan ilustra cómo la motivación de superar la posición de clase de pertenencia constituye un factor de gran importancia para consolidar sus preferencias y elecciones educativas. Asimismo, aspiraba a continuar por el sendero de la instrucción vocacional técnica/tecnológica. En consecuencia, Jonathan eligió en sus primeros cinco posiciones de preferencia, planteles de alta demanda del IPN, seguidos de planteles de instituciones de baja preferencia con orientación técnica. Jonathan residía al momento de la entrevista en casa de su abuela, en una colonia de Coapa. Debíó abandonar su hogar nuclear debido a la poca atención que sus padres le proporcionaban al cuidado y supervisión educativa: sus padre viajaba todos los días al centro de la Ciudad de México, donde trabajaba como mesero y su madre era empleada doméstica en una casa ajena. Jonathan los visitaba una vez al mes.

Su abuela: *“Es muy estricta y quiere que yo trabaje y estudie y quedo muy cansado (...) a veces tengo que hacer la tarea en la tarde (...) pero tengo que trabajar (...) ella no puede darme para mis gastos (...) así los fines de semana me voy a Six Flags o a las “maquinitas” o al cine”*. Al momento de la entrevista Jonathan trabajaba media jornada, como repartidor de agua embotellada y debía cumplir sin falta con sus tareas escolares. Su abuela supervisaba todos las noches sus deberes *“cuando algo no lo sé, le pregunto a ella y si ella no lo sabe pues me meto a la compu me espero al fin de semana para resolverlo con mi primo Juan, que entró a la Voca 1”*

A pesar de sus catorce años de edad, ha desarrollado una conciencia por el esfuerzo. Ha percibido que el estudio puede ser un mecanismo plausible para dejar atrás las condiciones de adversidad económica. Además, cuenta con una referencia familiar que le ha permitido constatar que el logro educativo es posible, independientemente de sus adversas circunstancias socioeconómicas: *“O sea yo claro que quiero seguir estudiando. Mi deseo es ser ingeniero del IPN, pero si no quedo ahí me meto en un CETIS o un COLBACH y me preparo para después entrar. La idea es estudiar y trabajar para poder salir adelante. Mi primo pudo. Pues yo quiero seguir como él (...) Si como dices, es un ejemplo para mí, me ayuda mucho y lo veo a él y digo que sí se puede”*.

Durante los meses de preparación al concurso de la COMIPEMS dijo haberse acercado a sus profesores para que le proporcionen información de las opciones que más le convenía elegir. Si bien la escuela “40” cuenta con ciertas disposiciones pedagógicas para orientar a sus alumnos acerca de las características de algunas de las opciones educativas que pueden elegir, es Jonathan quien se ha esforzado por conocer más acerca de las opciones educativas en las que prefiere acceder: *“Yo quiero seguir por la educación técnica. Soy bueno en matemáticas, física y química. Los profesores siempre me lo dicen. Por eso voy a elegir en mis primeras tres opciones a vocacionales del IPN y después a “bachilleres” (COLBACH), porque aunque digan que son malas o de nacos, ahí te enseñan un oficio, que me pudiera servir para el futuro, para trabajar en un taller o en una industria. Eso lo platico con el profe de física que le pido que me ponga problemas para que yo los resuelva solo y me prepare para el examen (...) Él ya sabe lo que yo quiero y me pregunta cómo voy y me apoya”*. Es posible pensar que una meta de Jonathan sea la obtención de un empleo que le provea mayor estabilidad que los que han tenido sus padres. Eso parece haberle dado un velo de racionalidad, madurez y toma de conciencia a sus elecciones. Características afianzadas por cierto apoyo que él ha buscado con profesores que parecen haber entendido sus necesidades vocacionales.

Jonathan fue asignado en su primera opción de preferencias: un plantel de alta demanda (IPN).

#### **El caso de Ulises, alumno de la Escuela Secundaria Técnica 54**

Ulises es un joven que se ha criado con su madre, que al momento de la entrevista trabajaba como empleada doméstica en una casa ajena. Su padre *“a veces manda dinero a mi mamá (...) Él es jardinero pero están separados”*. Para acudir diariamente a la escuela, Ulises ha debido tomar desde el primer día de clases dos autobuses, ya que él y su madre vivían en un pueblo en la parte alta del Cerro del Ajusco. Ante estas adversidades, Ulises parece haber desarrollado actitudes que le permitan visualizar su futuro educativo u ocupacional: *“Para mí ha sido duro venir hasta acá, me queda lejos, pero he aprendido que en la vida, las cosas sin esfuerzo no se dan. Yo me he aplicado. Mi mamá me ayuda a estudiar. Siempre leemos de mis apuntes y ella me hace preguntas”*.

Al igual que en Jonathan, el esfuerzo y mérito propios constituyen mecanismos a través de los cuales activan sus motivaciones electivas. Por otro lado, Ulises comentó que el listado de opciones de la COMIPEMS lo llenó junto a su madre. Comentó que sólo recordaba sus cinco opciones preferidas: *“Todas de la UNAM. El resto son bachilleres (COLBACH) y CETIS. Pero no me acuerdo del orden. (M)is más preferidas son las primeras dos, que espero quedar, pero sino quedo, pues ni modo, el chiste es seguir estudiando en la que sea”*.

Su madre ha jugado un papel especial como motivadora para el estudio. Lo ha acompañado generando un clima educativo en su hogar a partir del cual Ulises pueda dedicar el tiempo y esfuerzo

necesario para alcanzar sus metas escolares. Por otra parte (y al igual que con Jonathan) Ulises se ha acercado a un profesor con el que siente cierta empatía, para remarcar los motivos de sus preferencias. Así sus elecciones parecen guardar relación con sus aspiraciones de logro educativo y con sus expectativas profesionales: *“El profesor de Cívica me ha dicho que intente entrar a las mejores escuelas, que son las de la UNAM. Y creo que las voy a elegir como las primeras opciones. A mí me gusta su materia y a veces platicamos al final de clase y él me ha orientado diciéndome a qué me puedo dedicar si estudio cívica o historia. Las otras materias no me gustan tanto. Yo quiero ser profesor de preparatoria. Normal, le dicen”*.

Finalmente, fue asignado en su primera opción de preferencias: un plantel de alta demanda (UNAM).

### **Reflexiones finales**

En esta ponencia me he propuesto analizar cómo el desarrollo de las percepciones de autoeficacia en jóvenes que provienen de familias de escasos recursos socioeconómicos puede funcionar como un mecanismo a través del cual éstos sostengan sus trayectorias educativas. Específicamente, se ha explorado el papel de las motivaciones y aspiraciones que moldean las elecciones que deben realizar los estudiantes para acceder a los bachilleratos públicos de la CDMX. El argumento central ha sido que en la medida que estos jóvenes cuenten con elementos motivacionales y aspiracionales originados por sus entornos familiares y moldeados por los escolares, incrementarán su competencia para visualizar, diseñar y cumplir sus metas educativas.

Los principales resultados apuntan a que los grados de alta autoeficacia se asocian con los buenos rendimientos escolares previos de los estudiantes. Se ha visto que los jóvenes de buenos rendimientos educativos han incrementado su autoeficacia electiva con el desarrollo de motivaciones por la superación de su condición de clase, aspirando a una formación profesional, en las máximas casas de estudio: UNAM e IPN. En estos casos exitosos, el acompañamiento y supervisión de las tareas de estudio por parte de sus entornos familiares es altamente relevante. Asimismo, pareciera ser que este impulso familiar les ha permitido percibir que el esfuerzo y el mérito individual constituyen mecanismos a través de los cuales podrán alcanzar sus metas educativas. Esto parece haberlos motivado para acercarse con algunos profesores que los han podido asesorar para apuntalar sus preferencias educativas.

En segundo lugar, el trabajo ha podido constatar que escuelas secundarias ubicadas en zonas caracterizadas por indicadores de desarrollo social medio-bajo, como es el caso de la “54”, pueden llegar a funcionar como mecanismos reproductores de las desigualdades educativas, debido a que éstas no suelen disponer de los recursos pedagógicos para subsanar o amortiguar las desventajas de origen social que heredan muchos de sus estudiantes, que son precisamente aquellos con de

rendimiento escolar que además han debido llevar a cabo su toma de decisiones educativa en soledad, produciendo elecciones de baja eficacia.

Esto conecta con los resultados asociados con aquellos jóvenes, de menores rendimientos educativos, que no fueron capaces de construir preferencias educativas y, por ende, fueron tuvieron asignaciones educativas potencialmente inestables. Al momento de la entrevista, no recordaban el orden de su listado de opciones, en tanto eran incapaces de estimar o visualizar su eventual destino educativo. Se trata de un grupo configurado esencialmente por mujeres que no tuvieron un acompañamiento por parte de sus entornos familiares y escolares para generar climas educativos que incidieran positivamente en la valoración de la educación, y de este evento educativo en particular, como un evento crucial para la estabilidad de sus trayectorias educativas. En casos dramáticos, muchos de estas jóvenes llenaron su listado de opciones en plena soledad. En tanto, ser mujer y proceder de una escuela con las características de la “54” parece constituido una condición que habilita la reproducción de las desventajas sociales.

El estudio de las motivaciones y aspiraciones que moldean las preferencias y elecciones que llevan a cabo los aspirantes de la COMIPEMS contribuye a la comprensión del fenómeno de la persistencia de la desigualdad de oportunidades educativas. Si bien ya se han encontrado hallazgos que apuntan a que los factores asociados a los orígenes sociales (socioeconómicos y culturales) de los estudiantes y a sus rendimientos escolares determinan las oportunidades de acceso y permanencia de los estudiantes en la EMS, aún queda mucho por conocer acerca de las elecciones que llevan a cabo los estudiantes en este proceso de transición educativa, ya que previo a este trabajo, sólo se tenían indicios acerca del rol estructurante de las elecciones sobre la distribución de oportunidades en esta transición educativa.

### **Fuentes bibliográficas**

- Blanco, Emilio, Patricio Solís y Héctor Robles (2014) [\*Caminos desiguales, trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México\*](#). México, D.F: INEE - El Colegio de México.
- Choi, Namok (2004), “Sex Role Group Differences in Specific, Academic, and General Self-Efficacy”, *The Journal of Psychology*, vol. 138, pp. 149-159.
- ENDEMS (2012) “Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior”, SEP-SEMS-COPEEMS. México D.F.
- EVALUA-DF (2011) “Evolución de la pobreza en el DF 2008- 2010. Una comparación con los niveles nacional y metropolitano, utilizando el Método de Medición integrada de la Pobreza” (MMIP)- Evalúa DF. México, D.F.

- García, Ingrid (2015) “Patrones de elección de los participantes del concurso para el ingreso a la educación media superior de la COMIPEMS” *RMIE*, 2016, vol. 21, núm. 68, pp. 95-118.
- Gecas Viktor (1989) “The Social Psychology of Self-Efficacy”, *Annual Review of Sociology*, vol. 15, pp. 291-316.
- Hackett, Gail (1995). “Self-efficacy in career choice and development”, en Albert Bandura (Ed.) *Self-efficacy in changing societies* (pp. 232-258), Nueva York, Cambridge University Press.
- Hackett, Gail, y Betz, Laurie (1981) “A self-efficacy approach to the career development of women” *Vocational Behavior*, vol. 18, pp. 326-339.
- Hsieh Peggy, Min y Schallert Diane (2008) “Examining the Interplay Between Middle School Students' Achievement Goals and Self-Efficacy in a Technology-Enhanced Learning Environment”: *American Secondary Education*, vol. 36, núm. 3, pp. 33-50.
- INEE (2011). *La Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Pajares Frank (1996) “Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings” *Review of Educational Research*, vol. 66, núm. 4, pp. 543-578.
- Peterson Shari (1993) “Career Decision-Making Self-Efficacy and Institutional Integration of Underprepared College Students”, *Research in Higher Education*, vol. 34, núm. 6, pp. 659-685.
- Rodríguez Rocha Eduardo (2016, en prensa) “El rol de la escuela en las decisiones educativas de sus alumnos bajo el contexto de la transición a las instituciones públicas de educación media superior de la Ciudad de México”. *Revista Estudios Sociológicos*, vol. 102, núm. 34
- (2014) “El rol de las elecciones educativas en la transición a la Educación Media Superior en la Ciudad de México”. *RELAP*. Año 8 N° 15, pp. 119-144.
- Schunk, Dale (1989) “Self-Efficacy and Achievement Behaviors Educational” *Psychology Review*, vol. 1, núm. 3, pp. 173-208.
- (1984) “Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors” *J. Educat. Psychol.* vol. 76: 1159-1169.
- Solís Patricio, Rodríguez Rocha Eduardo y Brunet Nicolás (2013) “Orígenes sociales, instituciones y decisiones educativas en la transición a la Escuela Media Superior. El caso del Distrito Federal”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 59, pp. 1103-1136.
- Solís, Patricio (2013) "[Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México](#)". *Estudios Sociológicos* vol. 31, Número extraordinario, pp. 63-93.