



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

LOS ESTUDIANTES DEL CONALEP Y DEL COLBACH DE LA CIUDAD DE MÉXICO: PERFILES
SOCIOESCOLARES, EXPECTATIVAS EDUCATIVAS Y PERMANENCIA ESCOLAR

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
MARÍA FERNANDA MARTÍNEZ VILLEGAS

TUTOR
DR. SANTIAGO ANDRÉS RODRÍGUEZ
IISUE-UNAM

CIUDAD DE MÉXICO, SEPTIEMBRE DEL 2022.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Llegar hasta aquí ha sido un camino largo, lleno de aprendizajes, no solo académicos y profesionales, sino de desarrollo personal y emocional, que me parece, han sido los más significativos. Aunque, siendo congruentes con las conclusiones de esta tesis, no puedo decir que todo este aprendizaje lo haya hecho, ni propiciado sola.

Es por ello que quisiera empezar la sección de agradecimientos mencionando a mi familia quienes, desde su amor, me han dado todo lo que estaba a su alcance para hacer que yo pudiera tener estudios superiores. No puedo quejarme, aún con dificultades económicas nunca me faltó nada para que yo pudiera ir a la escuela, e incluso ahora que soy más independiente y que por elección decidí hacer un posgrado, afirmo que este crédito sigue siendo suyo, sus enseñanzas, valores, esfuerzos y sacrificios, ahora están siendo cosechados. Noemí, Fernando y Erick, muchas gracias.

También quiero agradecer al Dr. Santiago Andrés Rodríguez, el cual tuve la fortuna de que me fuera asignado como tutor. Él, con su paciencia, disciplina y conocimientos, me ha apoyado de principio a fin para hacer esta tesis, y puedo afirmar que sus enseñanzas han tenido impacto no solo en el ámbito del posgrado, sino también en mi vida personal y profesional, ya que ahora yo enseño a mis alumnos todo lo que de su trabajo he aprendido. Sin duda es un ejemplo para todo aquello que, en el ámbito de la investigación y la docencia, me gustaría ser. Muchas gracias.

Mis profesores durante toda mi trayectoria académica también han sido importantes, cada uno me ha aportado un poco de su mente y de sus experiencias para hacer de mí una persona más humana. Jamás voy a olvidar esto que aprendí en un seminario: las generaciones previas en su momento recibieron el mundo y todo lo que hay en él, teniendo la responsabilidad de reconfigurarlo a partir de sus propias experiencias, por lo que cuando nos comparten lo que saben, a su vez, nosotros tenemos la responsabilidad no solo de absorber todo este conocimiento, sino de mejorar lo que nos llega y de transmitirlo a quienes vienen delante de nosotros. Hoy puedo decir que recibí sus enseñanzas y que voy a hacer con estas lo mejor posible para entregar a la siguiente generación un mundo mejor. A mis profesores, muchas gracias.

Finalmente quiero agradecer a mi universidad, a la cual tuve la fortuna de ingresar hace 13 años. La trayectoria académica que he seguido en la Universidad Nacional Autónoma de México

(UNAM) me ha permitido cambiar mi forma de ver la realidad y ahora sé que no fui mejor que mis compañeros por ingresar a esta institución, sino que simplemente, mis condiciones de vida fueron más favorables, por lo que debo asumir esa responsabilidad y usar lo que aquí he aprendido para mejorar, en la medida de lo posible, esa situación. A mi alma máter, muchas gracias.

Sin duda, los contextos y las personas con las que convivimos impactan de algún modo en nuestra forma de ver el mundo, y he tenido la fortuna de estar en situaciones y de convivir con personas que me dieron los medios para recorrer este camino y que han sido un apoyo constante para superarme. En consecuencia, no quiero desaprovechar la oportunidad para asumir el compromiso que cada una de las palabras de este documento me confieren, esta tesis no debe quedarse solo en un requisito de titulación, por lo que en adelante me comprometo a trabajar por todas aquellas personas que por sus condiciones personales y sociales no han podido llegar hasta aquí, a los estudios de posgrado, contribuyendo a preparar a las nuevas generaciones para construir un mundo más crítico y justo, para que a su vez tomen en cuenta a los sectores más desfavorecidos.

Gracias a todos.

Abreviaturas de subsistemas y encuesta

| | |
|-----------|--|
| CBTA | Centro del Bachillerato Tecnológico Agropecuario |
| CBTIS | Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios |
| CCH | Colegio de Ciencias y Humanidades |
| CECYT | Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos |
| CECYTE | Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado |
| CETI | Centro de Enseñanza Técnica Industrial |
| CETIS | Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios |
| CMM | Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar |
| COBACH | Colegio de Bachilleres (Estatal) |
| COLBACH | Colegio de Bachilleres (Federal) |
| CONALEP | Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica |
| DGB | Centro de Estudios de Bachillerato de la Dirección General de Bachillerato |
| DGETI | Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios |
| DGETAYCM | Centro Multimodal de Estudios Científicos y Tecnológicos del Mar y Aguas Continentales |
| EMSAD | Educación Media Superior a Distancia |
| ENP | Escuela Nacional Preparatoria |
| EPAEMS | Encuesta del Perfil de Alumnos de Educación Media Superior |
| UEMSTAYCM | Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar |
| UEMSTIS | Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios |

Índice

| | |
|---|----|
| Antes de Comenzar | 8 |
| Introducción | 10 |
| Definición del Problema | 10 |
| Preguntas y Objetivos de Investigación | 15 |
| Antecedentes del Problema de Investigación..... | 16 |
| <i>Los Perfiles Estudiantiles</i> | 17 |
| <i>Las Expectativas Hacia la Educación de los Estudiantes de Bachillerato</i> | 22 |
| Investigaciones de Corte Cualitativo..... | 23 |
| Investigaciones de Corte Mixto..... | 26 |
| Balance del Estado del Arte | 28 |
| Síntesis capitular | 29 |
| 1. Marco Teórico | 31 |
| 1.1 Los Perfiles Estudiantiles | 31 |
| <i>1.1.1 Conceptualización, Relevancia y Categorías de Análisis</i> | 31 |
| 1.2 Las Expectativas de los Estudiantes Hacia la Educación | 35 |
| <i>1.2.1 Conceptualización, Relevancia y Variables que Intervienen en la Formación de Expectativas</i> | 35 |
| <i>1.2.2 Las Expectativas que Tienen los Estudiantes de Bachillerato Hacia la Educación</i> | 37 |
| 1.3 La Permanencia Escolar..... | 41 |
| <i>1.3.1 Conceptualización</i> | 41 |
| <i>1.3.2 Factores que Condicionan y Favorecen la Permanencia en la Escuela</i> | 42 |
| 1.4 Balance del Marco Teórico..... | 47 |
| 2. Marco Metodológico | 49 |
| 2.1 Características de la Encuesta | 50 |
| 2.2 Limpieza y Consistencia de las Bases de Datos | 52 |
| 2.3 Diseño de Investigación | 57 |
| 2.4 Operacionalización de las Variables | 58 |
| 2.5 Estrategias de Análisis..... | 62 |
| <i>2.5.1 Estrategia de Análisis para la Construcción de los Perfiles Estudiantiles</i> | 63 |
| <i>2.5.2 Estrategias para Analizar las Expectativas Hacia la Educación y los Motivos de Permanencia</i> | 65 |
| 3. El Contexto Institucional del CONALEP y el COLBACH | 72 |
| 3.1 Contexto Histórico e Institucional del CONALEP y el COLBACH | 72 |
| <i>3.1.1 Fundamentación de la Desigualdad Actual entre los Subsistemas</i> | 72 |

| | |
|--|-----|
| 3.1.2 <i>El CONALEP</i> | 74 |
| 3.1.2.1 Cambios Entre 1979 y 1990..... | 75 |
| 3.1.2.2 Cambios Entre 1991 y 2000..... | 75 |
| 3.1.2.3 Cambios Entre 2001 y 2010..... | 77 |
| 3.1.2.4 Cambios Entre 2011 y 2020, y Cifras Actuales..... | 77 |
| 3.1.3 <i>El COLBACH</i> | 79 |
| 3.2 La desigualdad en los subsistemas del CONALEP y el COLBACH | 82 |
| 4. Los Perfiles Personales, Sociofamiliares y Escolares de los Estudiantes del CONALEP y del COLBACH, una Mirada Desde la EPAEMS 2019 | 84 |
| 4.1 Aspectos Sociodemográficos y Personales | 86 |
| 4.2 Aspectos Sociofamiliares | 94 |
| 4.3 Aspectos Escolares | 99 |
| 4.4 El Perfil Socioescolar de los Estudiantes del CONALEP y del COLBACH..... | 111 |
| 5. Las Expectativas que Tienen de la Educación y los Motivos de Permanencia de los Estudiantes del CONALEP y el COLBACH, una Mirada Desde la EPAEMS 2019 | 113 |
| 5.1 Las Expectativas Hacia la Educación..... | 113 |
| 5.1.1 <i>Modelos de Regresión Logística para las Variables Dependientes de Expectativas Hacia la Educación</i> | 115 |
| 5.1.1.1 Variable Dependiente: Un Buen Trabajo. | 115 |
| 5.1.1.2 Variable Dependiente: Ganar Dinero. | 120 |
| 5.1.1.3 Variable Dependiente: Obtener y/o Generar Conocimientos. | 124 |
| 5.2 Los Motivos de Permanencia | 130 |
| 5.2.1 <i>Modelos de Regresión Logística Multinomial para la Variable Dependiente de Motivos de Permanencia</i> | 133 |
| 5.2.1.1 Variable Dependiente Sobre los Recursos Económicos, el Sentirse Aceptados en su Forma de Pensar y Actuar, y el Apoyo Familiar..... | 137 |
| 5.3 Las Expectativas Hacia la Educación y los Motivos de Permanencia de los Estudiantes del CONALEP y del COLBACH..... | 142 |
| Conclusiones Generales | 144 |
| ¿Cuáles son las Características Personales, Sociofamiliares y Escolares de los Estudiantes del CONALEP y del COLBACH?..... | 145 |
| ¿Qué Expectativas Tienen los Estudiantes del CONALEP y el COLBACH Sobre la Educación? y ¿Por qué Permanecen Estudiando?..... | 147 |
| Límites y Líneas de Investigación Futuras | 149 |
| El Papel del Personal Educativo Ante Estos Hallazgos, Líneas de Acción Político-Educativas y de Investigación..... | 150 |
| Anexos | 172 |

Antes de Comenzar

Esta tesis empezó como parte de mi experiencia profesional en el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior A.C. (Ceneval), una institución de evaluación del aprendizaje a nivel nacional. En aquel entonces yo me dedicaba al diseño y elaboración de un examen para personas que querían acreditar su bachillerato a partir de los conocimientos adquiridos por medio de la experiencia laboral o de forma autodidacta, específicamente en el Proceso de Acreditación de Conocimientos Equivalentes al Bachillerato General (ACREDITA-BACH), por Acuerdo Secretarial 286 y el diverso 02/04/17.

Tiempo después la vida me llevó a dejar aquel lugar para encaminarme en el cultivo de mi carrera académica; sin embargo, no podía dejar de pensar en las diversas desigualdades que había observado en las personas que deseaban sustentar ese examen, quienes en su mayoría eran adultos que en el momento en que tenían que haber cursado su bachillerato, no entraron o tuvieron que abandonarlo por diversas situaciones adversas en su vida, las cuales les impedían continuar con sus estudios de la forma tradicional.

Esta inquietud me llevó a presentarme al concurso de selección para la Maestría en Pedagogía de la UNAM con un proyecto que tenía como principal interés saber quiénes eran las personas que sustentaban el examen de acreditación del bachillerato, por lo que con el apoyo de mi tutor realicé una solicitud formal a dicha institución para obtener algunas bases de datos sobre los sustentantes. El tiempo pasó, y con ello también el inicio de la contingencia sanitaria, y el trabajo y los estudios a distancia a raíz de la pandemia por Covid-19, por lo que el contacto con esta institución se dificultó. Aunque aún no sé si fue consecuencia directa de la pandemia, un hecho era claro: a partir de mi solicitud no pude obtener la base de datos que requería para realizar mi tesis.

Al terminar mi primer semestre me encontraba reformulando una nueva propuesta de proyecto que me permitiera obtener el grado, tarea que resultó ser compleja ya que implicaba empezar de cero en la lectura del estado del arte. Fue en este momento cuando mi tutor me comentó que había logrado obtener la base de datos de la *Encuesta del Perfil de Alumnos de Educación Media Superior* (EPAEMS) solicitada directamente a la Subsecretaría de Educación Media

Superior (SEMS) y a la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC), momento a partir del cual se comenzó a trabajar en la tesis que aquí presento.

Las situaciones antes descritas son comunes para cualquier proceso formativo en la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, Wainerman (2001) explica que los estudiantes suelen no considerar la disponibilidad y acceso a los datos con los que quieren trabajar, por lo que una solución frecuente es lograr el acceso a datos e instituciones gracias a que un amigo o un mentor responda por ellos (Taylor y Bogdan, 1984).

Los datos que contiene la encuesta que se utilizó como fuente de análisis, tienen la ventaja de que permiten ahondar en las características de los estudiantes de la Educación Media Superior (EMS) y contrastarlos con diferentes variables que hacen visible la desigualdad que viven al interior de las instituciones: escuela de procedencia, turno, subsistema, características de la vivienda, apoyos familiares y escolares que reciben, etc.

Si bien la población con la que iba a trabajar había cambiado, mi interés inicial seguía presente en el nuevo proyecto, ampliándose y refinándose, al enfocarse en cómo son los jóvenes que viven la desigualdad al interior de las instituciones de bachillerato con mayor riesgo de abandono escolar, y cómo sus características explican sus decisiones y expectativas sobre la educación.

Sin más preámbulos, se da pie a la lectura de esta tesis para obtener el grado de Maestría en Pedagogía.

Introducción

En este primer apartado se define el problema de investigación de esta tesis. A partir de la descripción de la discrepancia entre lo que establece la política educativa para la EMS, y el ejercicio real del derecho a la educación para los estudiantes de este nivel educativo. Esta descripción a su vez da pie a las preguntas y los objetivos de investigación, los cuales retoman del problema de investigación la delimitación de la población con la que se trabajó; es decir, los estudiantes que realizan sus estudios de bachillerato en instituciones con altas tasas de abandono escolar en la Ciudad de México. Al finalizar este apartado se ofrece una mirada a los estudios que hasta el momento se han realizado sobre los estudiantes, en particular sobre la forma en que se han abordado sus perfiles estudiantiles y los sentidos que otorgan a la educación que reciben.

Definición del Problema

La EMS es diversa y compleja, y en ella permean desigualdades que sería imposible abordar en una sola tesis. Por ello que se decidió partir de lo general a lo particular, y de lo que marcan las leyes al verdadero ejercicio del derecho a la educación para definir el problema de investigación.

En México, se considera que el Estado tiene la responsabilidad de impartir la EMS como parte de la educación obligatoria desde el año 2012; entendiéndose a esta garantía como la posibilidad de que pueda cursarla todo aquel egresado de la secundaria que cuente con la edad típica, es decir, entre los 15 y 17 años (DOF, 2012). Además, complementario a este derecho, en ese mismo año el Estado se propuso lograr la cobertura total de todas las modalidades de la EMS a más tardar en el ciclo escolar 2021-2022 (DOF, 2012). En este sentido, la obligatoriedad y la universalización de la EMS se han establecido como una “justa demanda social y como [un] avance fundamental para enfrentar el problema de la desigualdad, la pobreza y la indebida distribución de la riqueza en nuestro país” (INEE, 2011, p. 11)¹.

¹ El 15 de febrero de 2019 se publicó en el Diario Oficial de la Federación una reforma al Estatuto Orgánico del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en el cual este perdió sus funciones rectoras sobre la

Años más tarde, en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, como parte del objetivo prioritario que versa sobre el derecho a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral², se aprecia un aplazamiento del logro de la cobertura, proponiendo lograr solo el 90% para el año 2024 en este tipo educativo³ (SEP, 2020), que en la actualidad tiene un 83.2% de cobertura o tasa bruta de escolarización para las modalidades no escolarizada y escolarizada (DGPPEE, 2020).

Al respecto, Solís (2018) explica que lograr la universalidad o cobertura total de la EMS es una tarea complicada porque primero tienen que resolverse los bajos porcentajes de egreso de la secundaria, que es del 87.3%⁴; además de los bajos porcentajes de absorción al siguiente nivel, que si bien es el 102.1%, solo el 67.2% corresponde a la edad entre 15 y 17 años; y una vez dentro de la EMS, también ha de contemplarse que la permanencia comienza a ser afectada por el origen social familiar y eventos del curso de vida del estudiante, como la ausencia de alguno de los padres, la unión, la paternidad/maternidad temprana y la entrada al primer empleo.

Siguiendo esta línea argumentativa, se destaca que la garantía del derecho a la educación parece ser insuficiente si se observan las cifras que arroja el Sistema Educativo Nacional (SEN), y que dejan ver grandes diferencias con respecto al ingreso y, particularmente, a la permanencia. En particular, el abandono escolar en la EMS es uno de los indicadores que mejor muestran las desigualdades que existen en el sistema educativo, ya que es entre los 15 y 18 años cuando existen mayores tasas de este indicador en todos los sectores sociales (Blanco, 2014a; Székely, 2015; Weiss, 2015a).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) ha señalado que el abandono escolar se refiere a la situación en donde los estudiantes dejan sus actividades escolares antes de terminar algún

educación en México. Sin embargo, sus publicaciones previas resultan relevantes para conocer y comprender al Sistema Educativo Nacional, por lo que en adelante serán retomadas para contextualizar la problemática de esta investigación.

² El Plan Sectorial de Educación 2020-2024 cuenta con seis objetivos prioritarios, el primero señala que es indispensable garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

³ La nota indicativa de este aplazamiento tiene su fundamento en la disponibilidad presupuestal, en donde una mayor cobertura requiere mayores recursos para infraestructura y el pago de servicios educativos (SEP, 2020).

⁴ Las cifras fueron actualizadas al ciclo escolar 2019-2020 (DGPPEE, 2020), sin embargo, el argumento del autor se mantiene.

grado o nivel educativo (SEP, 2016). En el ciclo escolar 2016-2017⁵ existía una tasa de abandono escolar a nivel nacional del 13.7% para la EMS (DGPPEE, 2018), es decir, que alrededor de 751 385 jóvenes habían interrumpido su derecho a la educación temporal o definitivamente⁶.

En este mismo ciclo escolar, las cifras nacionales también indicaron importantes diferencias regionales, los estados con un menor y mayor índice de abandono escolar eran Jalisco (3.8%) y Campeche (18%), respectivamente (DFPPEE, 2018). Sin embargo, es necesario resaltar que en la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM), una región con relativa prosperidad en comparación con el resto del país, seguían existiendo altas tasas de abandono escolar: la Ciudad de México tenía un 17.9% y el Estado de México tenía un 14.6%, ambos estando por encima de la media nacional (DGPPEE, 2018). Al respecto, Blanco *et al.* (2014) señalan que esta diferencia ocurre porque esta región no es ajena a las desigualdades, ya que en ella coexisten algunas privaciones sociales, que derivan en barreras de movilidad educativa y ocupacional.

Asimismo, las diferencias entre estados se acentúan cuando se desagregan por sexo. A nivel nacional la tasa de abandono era 11.5% para mujeres y 15.9% para hombres, tendencia que se presentaba en todas las entidades, ejemplo de ello son aquellas que contaban con el menor y el mayor índice de abandono escolar en el país: en Jalisco era 2.5% para mujeres y 5.2% para hombres, mientras que para Campeche era 17.3% para mujeres y 18.7% para hombres. La Ciudad de México no fue la excepción, en esta entidad se tenía un 14.7% del abandono en mujeres, y un 20.9% en hombres (DGPPEE, 2018).

Al interior de las instituciones de bachillerato también se encuentran diferencias por grado, de esta manera durante el ciclo escolar 2010-2011, del total de jóvenes matriculados en la EMS, el 60.8% abandonó sus estudios en el primer año, 26% en el segundo y 13.2% en el tercero o

⁵ En adelante se presentarán en su mayoría las cifras del ciclo escolar 2016-2017, ya que es el año con el que se cuenta con una mayor información en diferentes fuentes complementarias.

⁶ En este punto es importante señalar que las cifras de abandono escolar están indicadas para un periodo en el que se levantaron los datos de la encuesta con la que se trabajó, sin embargo, no se niega que la situación de abandono escolar en el sistema educativo se agravó a raíz de la pandemia por Covid-19. La Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (INEGI, 2020) reveló que de los 54.3 millones de niños y jóvenes encuestados vía telefónica con edades entre los 3 y 29 años, el 62% (33.6 millones) estaba inscrito en el ciclo escolar 2019-2020, y que de estos el 2.2% (738.4 mil) no concluyeron dicho ciclo escolar. Dentro de este porcentaje, los jóvenes que estaban inscritos en este ciclo escolar y abandonaron sus estudios en la EMS representan el 3.6% (26.5 mil), y entre las principales razones que señalaron para dejar inconclusos sus estudios se encuentran: por Covid-19 (35.9%), falta de dinero o recursos (25.7%), tenía que trabajar (18%) y otra razón (20.3%). Ya para el ciclo escolar 2020-2021 la población inscrita entre 3 y 29 años disminuyó a 32.9 millones.

posteriores (Weiss, 2015a). Esta tendencia se ha mantenido a lo largo de los años, en el último Panorama Educativo de México (INEE, 2019a) se reportó que para el ciclo escolar 2016-2017, la tasa de estudiantes que se inscribieron en el ciclo escolar anterior pero que ya no se inscribieron al siguiente fue de 26.2% para el primer año, 11% para el segundo año, mientras que el último grado representó 1.3%, lo cual es un indicador de que en el primer grado el abandono escolar sigue siendo superior.

El abandono también se registra en distintos momentos de la trayectoria escolar de los jóvenes, la forma intracurricular se presenta mientras se desarrolla un plan de estudios, mientras que la forma intercurricular se refiere al abandono que se presenta cuando el alumno concluye un ciclo escolar y no se presenta al siguiente (SEP, 2012). En este sentido, durante el ciclo escolar 2016-2017 se reportó un 10.5% de abandono intracurricular y un 4.7% de abandono intercurricular, es decir, que la mayoría de jóvenes abandonó sus estudios antes de finalizar el ciclo escolar (INEE, 2019b).

Además, resulta pertinente revisar los contrastes entre la matrícula nacional y las tasas de abandono por cada una de las modalidades y modelos educativos de la EMS⁷. En el ciclo escolar 2016-2017 la matrícula fue de 5 484 559 estudiantes en el tipo escolarizado, no escolarizado y mixto⁸; el bachillerato general absorbió el mayor porcentaje de matrícula con un 64.8%, y presentó la tasa más baja de abandono con un 13.1%; el bachillerato tecnológico contó con el 28.3% de la matrícula y con el 18.4% de la tasa de abandono; y por último, el bachillerato profesional técnico, absorbió la menor tasa de la matrícula nacional con un 6.8%, y presentó la mayor tasa de abandono con un 27.7% (INEE, 2019a; DGPPEE, 2020).

Si se toma el modelo de bachillerato con mayor y menor tasa de abandono, se puede observar que existen diferencias significativas al interior de los subsistemas. Weiss (2015a) promedió los porcentajes de abandono escolar para el sostenimiento público de los ciclos escolares del 2006 al 2011, y observó que en el bachillerato general el subsistema que presentó la mayor

⁷ La EMS se caracteriza por cursarse en tres modalidades: escolarizada (presencial y con horarios específicos), no escolarizada (no presencial, mediada por las tecnologías y se ajusta al ritmo de los estudiantes) y mixta (combina elementos de las modalidades escolarizada y no escolarizada); y por contar con tres modelos educativos: bachillerato general, bachillerato tecnológico y bachillerato profesional técnico; los cuales se pueden cursar en cualquiera de sus modalidades (INEE, 2019a).

⁸ Las principales cifras del Sistema Educativo Nacional en el ciclo escolar 2016-2017 solo reportan el porcentaje de matrícula por modelo educativo para las modalidades escolarizada y mixta, las cifras que aquí se presentan son un cálculo propio a partir de la inclusión de las cifras de la matrícula por modalidad no escolarizada.

tasa de abandono fue el COLBACH de sostenimiento federal con un 18.6%, ubicado principalmente en la Ciudad de México y Oaxaca, y que la menor tasa de abandono para este modelo educativo se concentró en el sostenimiento autónomo (los pertenecientes a universidades) con un 11.8%. Mientras que en el bachillerato profesional técnico el subsistema con la mayor tasa de abandono fue el CONALEP de sostenimiento federal con un 29.1%, y el de menor tasa de abandono fue el de la misma institución, pero de nivel estatal con un 17.5%; ambos también ubicados en la Ciudad de México y Oaxaca.

En este punto, también es necesario comprender cuáles son las principales razones que reportan las investigaciones a nivel nacional para abandonar los estudios, causas o factores que reflejan la desigualdad de oportunidades para acceder al derecho a la educación obligatoria. En la mayoría de los casos, la proporción en los motivos del abandono se inclinan más a las razones económicas con un 36.4%, le siguen las causas escolares o educativas con un 29.5% y las causas personales con un 23.1% (SEP, 2012).

Las razones económicas se refieren a aspectos como no poder pagar gastos de materiales y transporte, tener la necesidad de trabajar y de ayudar al gasto del hogar, los bajos ingresos de la familia, la falta de dinero y la pobreza (Weiss, 2015a). Los motivos escolares tienen su razón de ser con el disgusto o la falta de interés en los estudios, la reprobación de materias, la insuficiente capacidad para el estudio, la mala relación con los maestros, la poca motivación (Weiss, 2015a), el bajo promedio, la inasistencia a clases, la calidad del clima escolar (exclusión, violencia e intolerancia dentro de la institución) y la presencia de una o más situaciones de tristeza o malestar (Székely, 2015), además de no recibir una beca o tener estudios previos en instituciones públicas (Blanco, 2014a). Entre las causas personales se aprecian la baja escolaridad del jefe del hogar, padres ausentes con bajo interés hacía el resultado académico de los hijos, vivir con la pareja, tener relaciones sexuales antes de los 15 años, tener un hijo/a, fumar, beber o consumir drogas (Székely, 2015), además de situaciones relacionadas con alguna enfermedad, el cuidado de familiares, el cambio de lugar de residencia y la orfandad (Weiss, 2015a).

Al interior de los subsistemas puede apreciarse una tendencia similar con respecto a la literatura nacional sobre las razones que los estudiantes reportan para abandonar sus estudios. En específico, entre 2016 y 2017 se aplicó la Encuesta de Factores que Motivan el Abandono Escolar a 3 373 jóvenes del CONALEP que habían dejado sus estudios en el ciclo escolar inmediato

anterior. Los resultados muestran que la principal razón de abandono escolar tiene que ver con factores económicos (14.8%), la reprobación de unidades o módulos (12.3%), porque se cambiaron de escuela (10%) y porque no les gustó la carrera (7.6%), el restante 53.3% se agrupó en “otros motivos” (CONALEP, 2017a). Por su parte, Solís *et al.* (2014) realizaron un estudio en el COLBACH en el que identificaron tres tipos causantes de la desafiliación escolar: 1) abandono, en donde el 14.6% de los estudiantes deja sus estudios en el primer semestre; 2) reprobación, en donde los estudiantes acumulan un alto número de materias reprobadas (la institución estipulaba baja reglamentaria con 5 o más materias reprobadas), además de que este tipo de salida representa el 7.8% de la matrícula del primer semestre; y 3) estudiantes elegibles que no se reinscriben, que representa el 2.2% de incidencia y se refiere a la situación en donde alumnos regulares concluyen el primer semestre pero no se reinscriben al siguiente.

Hasta aquí se ha podido observar que mientras más se conocen las estadísticas de la EMS, es posible apreciar diversas expresiones de la desigualdad educativa en el país. En este sentido, los estudiantes con mayores probabilidades de abandonar sus estudios son aquellos que mediante el proceso de ingreso por examen único al bachillerato en la Ciudad de México, se quedan en las instituciones con los modelos educativos profesional técnico y general, en particular quienes se encuentran en los primeros semestres en los subsistemas CONALEP y COLBACH, y quienes además cuentan con otras vulnerabilidades personales, escolares, familiares y sociales, como la falta de recursos económicos, el disgusto con la institución asignada y la reprobación, el desinterés y la falta de apoyo por parte de los padres, entre otras.

Preguntas y Objetivos de Investigación

Es por lo anterior que esta investigación se centra en los estudiantes del CONALEP y del COLBACH de la Ciudad de México, quienes permanecen estudiando pese a encontrarse en instituciones que presentan mayor riesgo de abandono escolar, por lo que resulta pertinente conocer cómo es que sus características y situaciones personales, sociofamiliares y escolares moldean sus expectativas y elecciones educativas. En este sentido las preguntas de investigación son: *¿cuáles son las características personales, sociofamiliares y escolares de los estudiantes del*

CONALEP y del COLBACH de la Ciudad de México?, ¿qué expectativas tienen de la educación que reciben? y ¿por qué permanecen estudiando?

El objetivo general de esta investigación es *analizar las características de los estudiantes que cursan el bachillerato en dos instituciones que presentan altos índices de abandono escolar en la Ciudad de México (ciclo escolar 2018-2019), a partir de la definición de su perfil socioeducativo (características personales, sociofamiliares y escolares), las expectativas que tienen de la educación que reciben y sus motivos de permanencia.* Por lo que los objetivos específicos son: *1) describir las características personales, sociofamiliares y escolares de los estudiantes, 2) analizar las expectativas que tienen de la educación que reciben y 3) analizar los motivos que señalan para permanecer en la escuela y continuar los estudios.*

Antecedentes del Problema de Investigación

En México, las investigaciones que tienen como principal objeto de estudio a los estudiantes de todos los niveles educativos, han tenido un incremento significativo desde hace tres décadas. Ibarra *et al.* (2013) señalan que durante la década de los noventa, se pudieron distinguir dos grandes grupos de investigaciones que los habían abordado, las primeras se refieren al perfil estudiantil o características generales de los grupos escolares, analizadas a partir de metodologías cuantitativas descriptivas; el segundo grupo se refiere a los trabajos que, a partir de un enfoque multidisciplinario, analizaron con metodologías cualitativas las posturas y actitudes de los estudiantes frente al conocimiento, sus intereses o problemas, sus características socioeconómicas familiares y académicas, y su formación profesional (Guzmán y Saucedo, 2005a). En esta década, según los Estados del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), el primer tipo de estudios representó el 68.9% de toda la investigación producida sobre los estudiantes (206 estudios), mientras que el segundo tipo representó sólo el 29.2% (Guzmán y Saucedo, 2005a). Además, es importante resaltar que la mayoría de estas investigaciones habían sido realizadas con poblaciones de estudiantes de la Ciudad de México (48.3%), de Yucatán (9.6%) y del Estado de México (7.7%); y principalmente a Nivel Licenciatura (49.7%), en contraste con el Nivel Medio Superior que solo representó un 24.4% de estos estudios (Guzmán y Saucedo, 2005a).

Sin embargo, es importante señalar que estos dos grupos de investigaciones no son excluyentes, y tampoco se trata de una progresión de un tipo de estudios a otro a lo largo del tiempo, en la mayoría de los casos los perfiles estudiantiles, o la intención de identificar los rasgos comunes de los estudiantes, representaron la primera aproximación a un determinado objeto de estudio, por lo que permitieron caracterizar y contextualizar problemas más complejos y profundos, en donde la pregunta principal a responder era quiénes son los estudiantes (Guzmán, 2005; Guzmán y Saucedo, 2005b). A continuación, se resumen los principales hallazgos de las últimas décadas en torno a los perfiles estudiantiles y las problemáticas de los estudiantes, en particular sobre las expectativas que tienen de la educación que reciben y los motivos por los que permanecen estudiando.

Los Perfiles Estudiantiles

Al respecto de los perfiles estudiantiles, se puede apreciar que el tipo de estudios que se han realizado en este campo y en particular en la EMS, muestran dos tendencias en las últimas tres décadas, la primera en la que se indagan las características socioeconómicas, personales y escolares de los estudiantes; y la segunda en la que se indagan sus hábitos y estrategias de estudio; en ambos casos para vincularlos a problemas específicos. Además, en los estudios encontrados se puede observar el uso de encuestas, datos secundarios para recabar la información necesaria y el análisis de los mismos a partir de la estadística descriptiva y pruebas estadísticas paramétricas y no paramétricas. La sistematización de estas investigaciones es la siguiente:

En el primer grupo de estudios, aquellos en los que se investigaron las características socioeconómicas, familiares y académicas de los estudiantes, ya sea solo para generar información estadística o para responder a preguntas más complejas que contaban con un sustento teórico, pueden agruparse en los siguientes grandes temas: 1) el rendimiento escolar y elecciones académicas, 2) las causas del abandono escolar y 3) las desigualdades con las que se ingresa a la EMS.

Al respecto del rendimiento escolar se pone como ejemplo el estudio de Vera *et al.* (2011), quienes buscaron conocer los factores socioeconómicos, cognitivos y de aprendizaje que

caracterizaban a los estudiantes que mostraron un alto y un bajo desempeño en la Evaluación Estatal del Desempeño Escolar en Media Superior del estado de Sonora; los resultados mostraron que los estudiantes con alto desempeño se caracterizaron por haber terminado la secundaria en tiempo y forma, además de que percibían que contaban con los recursos para cursar el bachillerato, contaban con padres con altos grados de escolaridad, no consumían alcohol, tenían promedios altos en el semestre previo, pertenecían al turno matutino, preparaban con anticipación las clases, asistían a clases y eran puntuales, además de que tenían mayor habilidad para memorizar conceptos útiles; por el contrario los estudiantes con bajo desempeño en el examen mostraron deficiencias en los puntos anteriores, además de que manifestaron no contar con el apoyo de los padres, leer con poca frecuencia y tener la necesidad de trabajar por lo que no mostraban el mismo compromiso con sus estudios.

Al respecto de las decisiones que toman los estudiantes en función de sus posibilidades económicas, en el estudio realizado por Ramírez *et al.* (2006) se indagó sobre los aspectos socioeconómicos que podrían afectar el rendimiento escolar de los estudiantes de los CBTA de algunos municipios del estado de Guerrero; estos autores explican que debido a la falta de recursos económicos y de oportunidades en sus comunidades, los estudiantes priorizaron elegir el CBTA por encima de otro subsistema, ya que estarían buscando obtener los conocimientos necesarios para ingresar mejor capacitados al campo laboral (en el sector agropecuario) y así poder aportar a la economía familiar, además de que la mayoría no mostró interés en continuar los estudios superiores, en los casos en los que sí se manifestó este interés, encontraron una relación significativa con mejores desempeños académicos en la secundaria.

El tema del abandono escolar explicado a partir de las características socioescolares de los estudiantes, puede observarse en el estudio de Abril *et al.* (2008), quienes buscaron caracterizar a los jóvenes que habían desertado del nivel medio superior en tres municipios del estado de Sonora (Hermosillo, Nogales y Cajeme); estos autores mostraron que quienes habían desertado del bachillerato lo habían hecho principalmente en los primeros semestres con una edad promedio de 17 años, fueron principalmente hombres que habían reprobado materias, aunque cuando las mujeres abandonaron reportaron que lo habían hecho principalmente por razones económicas; fueron jóvenes que consideraron que tenían un desempeño escolar regular y no mostraron tener planes a futuro concretos a pesar de demostrar descontento con su situación, reportaron también

que abandonaron por falta de recursos para ir a la escuela y por tener que trabajar, además de que no contaban con suficiente apoyo de sus padres; en general manifestaron haber tenido problemas de bajo desempeño académico como son el bajo rendimiento y problemas de conducta.

Por otra parte, Cuéllar (2011) hizo otro estudio y observó que en el CONALEP solo el 35.4% de los estudiantes eligieron a la institución como primera opción, ingresando con un promedio de 53.5 de 128 aciertos que tiene el examen, además que, quienes abandonaron la institución lo hicieron principalmente por el descontento con el Colegio (43% en el Estado de México y 47% en la Ciudad de México), siendo el grupo desertor quienes obtuvieron un promedio de secundaria entre 7 y 7.9.

A respecto de las desigualdades de ingreso, el INEE (2011) hizo una asociación para conocer algunas posibles desigualdades con las que contaban los estudiantes al momento de ingresar a la EMS a través de la información recabada en los cuestionarios de contexto de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE)⁹, entre estas características encontradas destacan que con mayor frecuencia ingresaron a los bachilleratos generales los estudiantes egresados de secundarias públicas generales y de telesecundarias, mientras los estudiantes egresados de secundarias públicas técnicas tenían una mayor tendencia a ingresar a bachilleratos tecnológicos, y si provenían de una secundaria privada era más probable que continuaran el bachillerato en el sector privado. Además, observaron que eran los estudiantes de los bachilleratos privados los que contaban en su mayoría con altos porcentajes en las áreas de bienes y servicios en sus viviendas, además de que sus padres contaban en su mayoría con estudios superiores al bachillerato; mientras que los estudiantes de bachillerato profesional técnico fueron los que mostraron menores porcentajes en los rubros de posesión de bienes y servicios, así como también manifestaron contar con bajo apoyo de los padres, quienes además tenían una baja escolaridad. En ese mismo orden de ideas, en otro estudio realizado por López *et al.* (2011) en el estado de Baja California, se encuestó a los estudiantes de los bachilleratos generales y tecnológicos: COBACH, CECYTE, CONALEP, CBTA, CETIS y una preparatoria federal, y se encontró que el 74.4% de las madres y el 68.5% de los padres de los alumnos tenían un nivel de escolaridad menor a la de sus hijos, que solo el 38.7 % de los padres señalaba apoyar a sus hijos ocasionalmente en la

⁹ Estos exámenes comenzaron su aplicación anual y nacional a partir de 2005 con el fin de valorar los aprendizajes que alcanzaban los estudiantes de educación básica de acuerdo con los planes y programas de estudio nacionales, más tarde y después de una revisión en 2013, el examen fue sustituido por la prueba PLANEA (INEE, 2015).

realización de tareas, que un 27.1% reportaba darles un nulo apoyo en las mismas, y que el 53 % de las familias contaban con ingresos muy bajos.

Los hallazgos de estos estudios confirman lo encontrado por Guerra (2007), quien al estudiar a los alumnos del CBTIS de la Ciudad de México, encontró que sus padres tenían poca o nula escolaridad, ofrecían poco apoyo para la realización de sus estudios, así como tampoco contaban con grandes bienes culturales. Además, Blanco (2019a), explica que los jóvenes de sectores socioeconómicos bajos tienen entre 40 y 60% más oportunidad de entrar a escuelas no vinculadas con las Instituciones de Educación Superior (IES) (bachilleratos generales, comunitarios, tecnológicos y profesionales técnicos); y contrario a esto, en las modalidades vinculadas a las IES, que también son las de mayor demanda (preparatorias, CCH y vocacionales) y en escuelas del sector privado, se incrementa la probabilidad de entrar si se cuenta con ingresos económicos altos.

Guzmán y Saucedo (2005b) señalaron que, para trascender teóricamente a partir de este primer grupo de estudios, era necesario que se sobrepasara la mera descripción de variables y se avanzaran a estudios con instrumentos más finos, análisis más complejos y poblaciones más amplias, sin perder de vista su contexto institucional, es decir, sin aislarlos de su entorno. Es por ello que en el otro grupo de estudios se muestra una atención a estas sugerencias, ya que se observa una mayor atención a la heterogeneidad de los estudiantes, en primer lugar, se consideran ya diversos escenarios en los que interactúan los jóvenes, como los bachilleratos generales y técnicos, se advierte una mayor presencia de mujeres en el sistema educativo¹⁰ y se reconoce que los aspectos socioeconómicos son elementos que influyen en su aprendizaje, su ingreso, su permanencia y su egreso, así como en el rumbo de sus trayectorias educativas; aunque no por este reconocimiento se dejan de lado factores como el género, el tipo de escuela y el entorno cultural en el que interactúan (Guzmán y Saucedo, 2015).

¹⁰ La entrada al nuevo siglo significó un cambio significativo para las mujeres en términos de acceso a la educación. En el año de 1997 el porcentaje de mujeres que tenían estudios posteriores a la secundaria era del 27.3%, en comparación con el porcentaje de hombres que era del 29.7%, el indicador de absorción en el nivel medio superior también muestra que las mujeres ingresaban en menor medida a este nivel en un 76.3%, en comparación con los hombres que ingresaban en un 79.9% (INEGI, 2000). Sin embargo, ya para el año 2000 podía observarse un cambio en términos de matrícula, ya que esta se había incrementado en las mujeres en un 50.6%, mientras que en los hombres había disminuido al 49.4% (INEGI, 2021), tendencia que se ha mantenido hasta la fecha.

La mirada analítica que proponen estas autoras puede observarse en los tres grandes rubros de investigaciones sobre los estudiantes que sucedieron al primer grupo: 1) hábitos de estudio, 2) cambios institucionales que pueden afectar su permanencia escolar y 3) rendimiento escolar. A continuación, se muestran algunos estudios que ejemplifican estas categorías.

En primer lugar, se presenta el estudio de Burgos *et al.* (1999), en el cual buscaron analizar si existían diferencias entre las técnicas y estrategias de estudio que utilizaban los estudiantes de algunas preparatorias de la ciudad de Mérida, los cuales eran considerados como de alto y bajo rendimiento. Los resultados demostraron que los estudiantes que tenían calificaciones más altas tenían los mismos hábitos de estudio que los estudiantes con calificaciones más bajas, pero variaban en cantidad, es decir, las realizaban en mayor medida; por ejemplo, usaban las horas libres entre clase y clase para repasar alguna materia, prestaban mucha atención al profesor cuando estaba explicando, confiaban en que eran capaces de superar cualquier fracaso, pensaban que valía la pena el tiempo y esfuerzo que invertían cuando estudiaban, al leer le daban importancia a los títulos, subtítulos y a la estructura del texto y relacionaban lo recién aprendido con conceptos previos; la única categoría que no obtuvo una diferencia significativa fue la de organización del lugar de estudio. Los autores argumentaron que esto podía depender no de la organización del espacio sino de las posibilidades de contar con un espacio en función de las características del hogar.

En segundo lugar, se presenta la investigación de Vidales (2009), en la cual se estudió a 10 generaciones de estudiantes de la Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas que estudiaron bajo un nuevo currículum de la institución para elevar los niveles de aprobación, la retención y la permanencia de los estudiantes, a fin de valorar sus efectos. El trabajo se dividió en tres etapas en función del desarrollo del proyecto curricular, el primero de 1993 a 2002 que comprende su aplicación y desarrollo, el segundo de 2002 a 2003 que se refiere su reestructura y el tercero de 2006 a 2009 en el que se integró un programa de apoyo a la deserción y la reprobación. Para obtener esta información se utilizaron los informes de la institución como las actas de exámenes ordinarios, extraordinarios, el título de suficiencia de las asignaturas de los distintos grados o semestres y los reportes de inscripción que tenía el área administrativa. El estudio reveló que más allá de integrar masivamente a los jóvenes bajo el nombre inclusión a la diversidad, antes es preciso generar estrategias institucionales que verdaderamente mejoren la

calidad del proceso formativo a fin de lograr la retención de los jóvenes una vez que se detectó que se encuentran en riesgo de abandono escolar. En este estudio también sugieren que la tarea de mejorar el proceso formativo tendría que ser principalmente de los docentes, quienes además deben recibir capacitación continua en el tema.

Finalmente, en el tercer estudio, realizado por Barrios y Frías (2016), se buscó analizar las variables que influyen en el aprovechamiento escolar de los alumnos regulares, de primero y tercer semestre de dos centros de bachillerato tecnológico en la Ciudad de Hermosillo, Sonora. Los resultados muestran que los estudiantes tendrán mejores promedios en determinado periodo escolar, mientras más auto-determinados, autoeficaces y autoregulados sean, además de tener mejores relaciones con sus compañeros y profesores y percibirse a sí mismos como más hábiles. Sin embargo, las autoras resaltan que también influyen los factores institucionales y familiares en su rendimiento escolar, por lo que también es necesario que los profesores promuevan un ambiente positivo en el aula, y el trabajo individual y colaborativo, para que desarrollen sus habilidades cognoscitivas y puedan ponerlas en práctica; en este sentido, la escuela también deberá fomentar una mejor comunicación con los padres para orientarlos en el apoyo que deben brindar a sus hijos en los aspectos emocionales e instrumentales.

Las Expectativas Hacia la Educación de los Estudiantes de Bachillerato

Al respecto de las expectativas que tienen los estudiantes sobre la educación que reciben y las motivaciones para permanecer estudiando, las cuales se relacionan de forma directa con los objetivos específicos de esta tesis, es preciso señalar que, en la literatura sobre los estudiantes de bachillerato en México, estas solo han sido abordadas en torno a un enfoque cualitativo y bajo una categoría más general denominada *los sentidos que los estudiantes le atribuyen a la educación*. Esto ha ocurrido porque al hablar de sentidos es necesario tener una aproximación cara a cara con la experiencia escolar de los estudiantes, experiencia que solo podría ser extraída a partir de entrevistas, grupos focales, autobiografías, relación de palabras, observación participante, etc. (Guzmán y Saucedo, 2015). Esta es la razón por la que, en adelante, al hablar sobre las expectativas de la educación y la permanencia escolar, se recuperan las herramientas teóricas aportadas por los estudios cualitativos, con la intención de que los resultados cuantitativos de la

tesis contribuyan a extender el campo de la investigación sobre los estudiantes de bachillerato. Al respecto Guzmán y Saucedo (2005b) señalan que:

“[sería] interesante promover un diálogo entre investigadores que realizan estudios tanto de corte cualitativo como cuantitativo. En los primeros la tendencia es escuchar la voz de los alumnos, mientras que los segundos conocen quienes son, sus perspectivas, habilidades, procesos de razonamiento, posturas ante la realidad escolar, etcétera” (p. 806).

En este orden de ideas, los estudios que se han hecho en México sobre los motivos por los que los estudiantes de bachillerato permanecen estudiando y las expectativas que tienen sobre la educación que reciben, corresponden en orden de producción a los realizados en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV) coordinados por Eduardo Weiss. Un segundo grupo de estudios son los que se realizaron en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES Iztacala), en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) y en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). El tercer grupo de estudios corresponden a los que se han hecho en el Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario (CIIDU) y la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Y en menor cantidad, los realizados en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 011 y en la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) en coordinación con la DGETI. A continuación, se presenta un resumen de estos estudios.

Investigaciones de Corte Cualitativo¹¹. Uno de los estudios pioneros fue el que realizó Guerra (2000) con estudiantes del CCH y del CBTIS de la Ciudad de México, con la intención de observar las diferencias en el sentido que otorgan al bachillerato a partir de la pertenencia a diferentes contextos socioculturales. La autora utilizó entrevistas para aproximarse a la voz de los jóvenes y encontró que, en el bachillerato universitario, estos tienden a privilegiar sus estudios

¹¹ En la investigación social existen tres formas para abordar cualquier problemática: 1) la ruta cuantitativa que se lleva a cabo a partir de la medición de los fenómenos con base en la utilización de métodos matemáticos; 2) la ruta cualitativa que hace referencia al estudio de los fenómenos a partir de su naturaleza y sus propiedades; y 3) la ruta mixta, que combina las bondades de la ruta cuantitativa y cualitativa en un mismo estudio (Hernández y Mendoza, 2018).

como un medio para continuar con el nivel superior, como un espacio de vida juvenil, como un espacio formativo y como un medio de movilidad económica, en ese orden de importancia. En el caso del bachillerato tecnológico, los estudiantes también colocan en primer lugar al bachillerato como un medio para continuar con el nivel superior, pero difieren en que lo colocan en segundo lugar como un medio de movilidad económica, en tercer lugar, como un espacio formativo y, por último, como un espacio de vida juvenil.

Años más tarde, esta autora replicó dicho estudio y observó las mismas tendencias (Guerra, 2007), pero profundiza en el análisis de los relatos de los estudiantes. Al respecto de la experiencia de trabajar mientras se estudia, en el CCH se percibe esta situación como la adquisición de aprendizajes útiles para el futuro laboral o para lograr la independencia de sus familias. Para el caso del CBTIS esta experiencia se percibe como una estrategia para mantenerse escolarizados y resistir los estragos de sus desventajas socioeconómicas, además que toman conciencia de que obtener el certificado es un requerimiento para insertarse en la vida laboral. Sin embargo, la autora destaca que, pese a que en los bachilleratos tecnológicos se cuenta con una orientación curricular que los prepara para su inserción inmediata en el mercado de trabajo, los estudiantes perciben la educación recibida como inarticulada e irrelevante, además de que señalan que en muchas ocasiones los profesores carecen del perfil para la materia que enseñan; en forma general, destacan que la educación recibida no les brinda las herramientas para realizar sus prácticas profesionales y para presentar su examen a la universidad. En relación con el género, en ambas modalidades se observa que las mujeres muestran mayores deseos de continuar con estudios superiores, esto puede atribuirse al hecho de que tradicionalmente se espera que ellas asuman papeles de menor reconocimiento social en el contexto familiar y laboral, por lo que la experiencia escolar les resulta más gratificante.

Guerrero (2000) también examinó el significado que otorgan al bachillerato los estudiantes del CCH y el CBTIS de la Ciudad de México, pero entendiendo a la escuela como un espacio de vida juvenil que en gran medida está influenciado por la dinámica institucional. En esta investigación hecha a partir de entrevistas a profundidad, se encontró que los jóvenes significan al bachillerato como: 1) lugar de identificación y diferenciación, donde se distinguen de jóvenes que no asisten a la escuela, 2) espacio de comunicación con pares diferente de la familia, el trabajo o la calle, 3) lugar de desahogo de problemas, anulación de la soledad, de construcción de relaciones

afectivas y de apoyo moral, 4) un espacio de solidaridad o ayuda entre pares sobre actividades y obligaciones académicas, 5) un espacio donde los pares se apoyan para comprender aspectos o temas que no fueron comprendidos durante las clases, 6) lugar donde se desarrollan valores como la solidaridad, el compañerismo, la amistad y el respeto a la pluralidad, 7) o lugar donde se desarrollan actitudes y capacidades personales que antes no estaban presentes, como la seguridad al hablar y expresarse con los otros. Las principales diferencias entre un bachillerato y otro se aprecian en la dinámica institucional, en el CCH se encuentran propuestas formales e informales que invitan a los jóvenes a convivir, expresarse y desarrollarse, como talleres, clubes, concursos, eventos deportivos y organizaciones políticas y artísticas; mientras que en el CBTIS, los estudiantes expresan que sus espacios de convivencia se limitan a las canchas, a “darle la vuelta a la escuela”, estar en la cafetería, o a participar en torneos o concursos anuales de ciencias, que suelen estar limitados solo para los “mejores estudiantes”.

Años más tarde esta autora también profundizó en su investigación previa, y nuevamente distinguió entre estudiantes del CCH y estudiantes del CBTIS, pero trató de observar cómo las percepciones y actitudes hacia la escuela están condicionadas por sus situaciones personales (Guerrero, 2007). En el bachillerato universitario los estudiantes se identifican con la cultura escolar y asumen los conocimientos que adquieren como un vehículo para estudios posteriores o para la movilidad social a largo plazo, son jóvenes que cuentan con el apoyo de sus familiares quienes además tienen estudios iguales o superiores al nivel medio, los jóvenes no tienen compromisos familiares o laborales, y si trabajan lo hacen a tiempo parcial, además de que dejar sus empleos no implica un riesgo para abandonar la escuela. En el bachillerato tecnológico existen jóvenes que, si bien se identifican con la institución escolar y tienen un buen desempeño, el apoyo que reciben de sus familias va de total a parcial, en algunos casos se percibe la negativa de la familia a continuar estudiando, algunos también trabajan e indican que necesitan hacerlo para sostener sus estudios, siendo probable que tengan que trabajar durante los estudios superiores. En este sentido, la educación es percibida por ellos como una compensación para suplir las desventajas que están presentes en su grupo social o de pertenencia.

En conjunto, Guerra y Guerrero (2015) profundizaron en sus investigaciones, y además de lo que ya habían reportado, encontraron una situación distinta en los estudiantes del CBTIS: diez años después la desesperanza por las crisis sociales y económicas que se vivían en el país habían

permeado en el sentido que otorgaban a la educación. Los jóvenes percibían como restringidas o limitadas sus oportunidades de inserción laboral, incluso después de haber obtenido su certificado de bachillerato. Las autoras señalan que esto se debe a la devaluación de los años de estudio en el mercado de trabajo, que exige cada vez más certificaciones, situación que se agrava cuando los jóvenes no cuentan con una adecuada formación que los prepare para el concurso de ingreso a la educación superior, lo que los coloca en seria desventaja.

Por su parte, Weiss (2009) dirigió un seminario que dio como resultado una publicación que integró diversas tesis de maestría y doctorado, entre las que se encuentran las publicaciones de las autoras antes mencionadas: Guerra y Guerrero, 2004; Guerrero, 2008, Guerra, 2008; Hernández, 2007; Grijalva, 2007; Ávalos, 2007; además de que incluyó observaciones y entrevistas que realizó con estudiantes de bachilleratos integrales comunitarios del estado de Oaxaca. Hasta aquí los principales hallazgos de las investigaciones del seminario se resumen en que los jóvenes significan al bachillerato de la siguiente manera: “[para] poder estudiar una profesión para unos, conseguir un empleo formal para otros [...] para muchos, obtener el certificado es un medio para el progreso social individual, en sectores urbanos populares adquiere un sentido de progreso familiar [...]” (Weiss, 2012, p. 16).

Además, este autor señala que los resultados de las observaciones y entrevistas realizadas en tres escuelas comunitarias, una en la zona mazateca, otra en la zapoteca y una más en la mixteca, indican que el sentido que otorgan los estudiantes al bachillerato tiene que ver con el progreso y la movilidad social; por ejemplo, para ser alguien, tener una mejor vida o para apoyar a sus padres, y en caso de que no deseen continuar estudiando consideran que el certificado les sirve para obtener un empleo, además perciben a la escuela como un lugar donde se adquieren conocimientos y habilidades nuevas. Otro aspecto importante tiene que ver con el hecho de que los jóvenes suelen estar vigilados, ya sea al interior de la institución por los maestros o al exterior por el resto de la comunidad, por lo que aprecian al bachillerato como un lugar que facilita el encuentro y la diversión entre jóvenes, en especial cuando propicia la interacción entre los géneros.

Investigaciones de Corte Mixto. Las investigaciones con diseños metodológicos mixtos que se realizaron en México durante el periodo 2002-2012 sintetizan el significado que los estudiantes de bachillerato y sus familias le dan a la educación recibida de la siguiente manera:

- Como un medio de movilidad social y económica que impulsa fuertemente la continuidad escolar (Estrada y Araújo-Olivera, 2008; Pérez, 2010; Tapia, 2012).
- Como medio para interactuar y socializar con el otro para desarrollar sus gustos e intereses, y realizar prácticas juveniles que no pueden expresar con la familia, en el trabajo o en la calle (Valencia, 2008; Alvarado, 2011; Ávalos, 2007; Grijalva, 2010).
- La superación de la pobreza, la migración, la condición académica y laboral de los padres (Téllez, 2009; Ángeles, 2010; Nájera, 2011).
- La revalorización de la escuela a la que los estudiantes habían sido asignados después de haber sido rechazados de los bachilleratos vinculados a las IES, argumentando que su éxito escolar estaba condicionado en gran medida por la percepción que tenían sobre sí mismos y sus capacidades, así como por su condición socioeconómica y familiar (Ibañez, 2008; Vélez, 2007; Domínguez, 2009; Carbajal, 2011).

Más tarde, y bajo este mismo enfoque metodológico, en el estudio de Ibarra *et al.* (2013), quienes trabajaron con estudiantes de nuevo ingreso de la cohorte 2008 del CBTIS No. 76 en el estado de Morelos, esto con la intención de identificar el significado que confieren al bachillerato, así como sus expectativas hacia el egreso, distinguiendo dos grupos de estudiantes: de alto promedio y con riesgo de abandono de sus estudios, se encontró que los estudiantes con alto promedio además de que mostraban tener gusto por el estudio y una buena relación con sus profesores, tenían una percepción positiva del plantel en tanto había superado sus expectativas, tenían intenciones de continuar con estudios superiores para alcanzar movilidad social y económica, además que se visualizaban trabajando de forma independiente, en alguna empresa privada o de gobierno. Su principal motivación era obtener un reconocimiento social y una mejor calidad de vida. En contraste, los estudiantes con riesgo de dejar la escuela expresaron que percibían su acceso a la educación superior como algo remoto además de que solo una tercera parte mostró tener gusto por la escuela; sin embargo, deseaban seguir estudiando para encontrar algún empleo, preferentemente en el gobierno. Además, se destaca que señalaron que su situación de riesgo era por la falta de preparación que tenían sus profesores. Los autores concluyen que el capital cultural que poseen los jóvenes y sus familias, impacta en el significado que otorgan a la escuela.

Finalmente, García (2020) también realizó un estudio de tipo mixto, ya que empleó un cuestionario para conocer la condición socioeconómica de los estudiantes y la técnica de asociación de palabras para analizar la experiencia escolar de los estudiantes del primer año del CONALEP Azcapotzalco a partir de su nivel de integración al contexto escolar, la identificación con las estrategias que emplean en la escuela y la interpretación de los significados que le dan a la misma. Las palabras detonadoras que utilizó fueron *compañeros*, *carrera técnica* y *CONALEP*. Encontró que los estudiantes hacen una distinción entre *compañeros* y *amigos*, los primeros son vistos como un apoyo para resolver dudas de clases o para bromear y divertirse, aunque tienden a desconfiar de ellos por considerarlos chantajistas, interesados e irresponsables; los segundos por el contrario los ven como un apoyo para sentirse escuchados y entendidos, donde la relación no se limita solo al interior de la institución. La carrera técnica que estudian es percibida como la oportunidad para ejercerla al concluir su educación media, para tener un mejor empleo y un mejor ingreso económico; además que estudiar, pese a que es descrito como importante es percibido como tedioso y difícil. La palabra CONALEP fue asociada con la limitación que perciben entorno a los espacios de convivencia y recursos de la institución, en donde se sienten integrados por las relaciones de compañerismo y amistad que forjan, pero asumen como propias las representaciones negativas que la sociedad tiene hacia ellos.

Balance del Estado del Arte

Finalmente, todas las investigaciones coinciden en la importancia de considerar las características personales, familiares, sociales, laborales y académicas de los estudiantes, obtenidas a partir de la construcción de perfiles estudiantiles, para conocer las expectativas que tienen hacia la educación y los motivos que expresan para permanecer estudiando: 1) para continuar hacia la educación superior, 2) porque la escuela es un espacio formativo donde aprenden cosas nuevas, 3) porque la escuela es un espacio de vida juvenil donde conviven con sus pares, 4) porque es un medio de movilidad económica, y 5) para demostrar a sus padres que pueden hacerlo y por lo tanto superar su condición familiar.

Además, también coinciden en hacer una crítica sobre las condiciones en que operan las instituciones de bachillerato, que a través de sus normas, disciplina, infraestructura y personal

académico-administrativo, propician que aquellos estudiantes que ingresaron al bachillerato a pesar de sus condiciones desfavorables, sigan experimentando momentos de exclusión y rechazo que les impiden tener una formación que contribuya a su desarrollo personal.

Al respecto, Weiss (2018) explica que una tarea urgente en materia de política educativa, tiene que ver con la complementariedad de la obligatoriedad de la EMS con cambios en la estructura curricular, que en la actualidad opera con el esquema disciplinar y propedéutico para la educación superior que se usaba en el siglo XIX en la ENP, esquema que solo reproduce las diferencias socioculturales de los jóvenes a partir de la calidad de la educación brindada entre modalidades, subsistemas, instituciones y turnos.

Es por ello que una de las principales tareas de la investigación educativa es generar conocimiento que contribuya a cubrir el hueco en la literatura existente sobre las expectativas hacia la educación y los motivos de permanencia de los estudiantes de bachillerato desde abordajes cuantitativos, con la finalidad de visibilizar las desigualdades que se viven al interior de las instituciones de bachillerato y que impiden que los jóvenes puedan ejercer plenamente su derecho a la educación. Si bien la metodología cuantitativa presenta algunas limitaciones al no poder reportar las experiencias de los estudiantes cara a cara con su contexto, si ofrece la oportunidad de reportar y validar a gran escala lo que otros investigadores ya han realizado.

Síntesis capitular

Con la finalidad de cumplir con los objetivos planteados, esta tesis cuenta con cinco capítulos; en el primero se abordan los perfiles estudiantiles, las expectativas hacia la educación y los motivos de permanencia de los estudiantes de la EMS, a partir de la conceptualización de los mismos; en el segundo capítulo se definen las características de la encuesta con la que se trabajó y se describe el tratamiento estadístico que se dio a los datos; en el tercero se hace una contextualización del CONALEP y el COLBACH como institución; y en los capítulos cuatro y cinco se plasman los resultados de la investigación, en el cuarto se describe el perfil personal, sociofamiliar y escolar de los estudiantes, mientras que en el quinto se explican las expectativas y los motivos de permanencia de los estudiantes. La tesis cierra con un apartado de conclusiones, en

el que se discuten los principales resultados contrastándolos con los postulados teóricos, así como haciendo sugerencias a partir de los hallazgos en la investigación.

CAPÍTULO I

1. Marco Teórico

En el presente capítulo, se hace una revisión conceptual de las tres categorías de análisis que se abordan en esta investigación: perfiles estudiantiles, expectativas hacia la educación y permanencia escolar; enfatizando la revisión teórica en la literatura disponible para la EMS. La elección de los tres ejes de análisis antes mencionados, tiene correspondencia con las preguntas que se retomaron de la encuesta para abordar los objetivos de investigación, ya que en esta se cuestiona explícitamente a los estudiantes por estos aspectos. Este marco teórico, sirvió a su vez como guía para orientar la interpretación de los resultados descritos en los capítulos siguientes, ya que principalmente se conceptualiza cada una de las secciones en las que se divide el análisis de resultados: 1) perfiles: sociodemográfico, personal, familiar y escolar; 2) expectativas hacia la educación: obtener un buen trabajo, ganar dinero y obtener y/o generar conocimientos; y 3) motivos de permanencia: recursos económicos, sentirse aceptados en su forma de pensar y actuar, y apoyo familiar. Además, se incluye la conceptualización de otras respuestas, que a posteriori, darán luz a los resultados obtenidos.

1.1 Los Perfiles Estudiantiles

1.1.1 Conceptualización, Relevancia y Categorías de Análisis

Antes de empezar, es preciso señalar la diferencia entre los *perfiles estudiantiles ideales* y los *perfiles estudiantiles reales*. Los primeros se refieren a las características del estudiante que se consideran deseables para formar parte de algún proceso educativo o para concluirlo, de tal manera que constituyen un criterio para valorar su desempeño y para elaborar planes y programas de estudio; dentro de este rubro se encuentra el perfil del aspirante o perfil de ingreso, y el perfil académico profesional o el perfil de egreso. Los segundos se refieren al conjunto de características de un estudiante al momento en que se realiza el estudio, que están vinculadas a su contexto

educativo, social, personal y familiar, y cuya finalidad es ayudar a detectar problemáticas a resolver, entre estos se encuentran los perfiles diagnósticos y los perfiles de ingreso, aunque estos últimos no contribuyen a condicionar el ingreso a algún programa educativo (Calatayud y Merino, 1984; Cortés, 2000).

En esta investigación se retoma especialmente a los *perfiles estudiantiles reales*, los cuales son una forma de investigación a partir de la cual se conocen las características principales de un grupo escolar, por lo que, al tratarse de una modalidad de investigación educativa que involucra a un gran número de personas, la aproximación se realiza a partir de la identificación de sus aspectos más comunes y generales (Guzmán, 2005).

Mancera (2013) añade al concepto que los perfiles permiten bosquejar aspectos generales de los estudiantes como pueden ser sus características sociodemográficas, académicas, laborales y biográficas, además de que permiten conocer sus motivaciones y expectativas; esto delimitado a un nivel educativo, una modalidad, a alguna institución o para una carrera en específico. En este sentido, Calatayud y Merino (1984) señalan que el principal objeto de estudio de estos perfiles estudiantiles son las características, los conocimientos, las habilidades y las aptitudes del estudiante que se encuentra en algún momento de su trayectoria académica, es decir, que puede ubicarse en estudiar cualquier punto desde el ingreso hasta el egreso de algún nivel educativo o programa de estudios.

En este punto ya se habrá podido advertir que en este tipo de estudios se privilegia la generalidad más que la particularidad, por lo que la estadística descriptiva es la herramienta más común para la construcción objetiva de los perfiles estudiantiles a partir de los rasgos más frecuentes provenientes de los resultados, además de que pueden favorecer la comparación de una misma población a través del tiempo, o entre dos poblaciones con diferentes características (Guzmán, 2005). Es así que las opiniones o puntos de vista que el estudiante pueda tener se consideran particulares y, por lo tanto, se obtienen a partir de otros métodos de investigación cualitativa que favorecen la profundización y contextualización de la información obtenida, tal es el caso de los estudios realizados por el equipo del DIE-CINVESTAV coordinados por Eduardo Weiss, titulado *Jóvenes y bachillerato en México* (Weiss, 2009), los cuales han sido retomados en el estado del arte de esta investigación.

La necesidad de realizar estudios sobre los perfiles estudiantiles radica sobre todo en su poca prevalencia y en su importancia para la planeación y gestión educativa, ya que brinda información sobre la diversidad sociocultural de los jóvenes que están presentes en las instituciones. Al respecto de este punto, se retoman los argumentos de Guzmán y Serrano (2007), quienes señalan que los estudios existentes acerca de la población estudiantil no están actualizados, sistematizados y son poco profundos, además que están enfocados en otros grandes temas como la cultura o los valores, los cuales se alejan del objeto inicial de los perfiles. Así mismo, se resalta que los estudios existentes se enfocan en los estudiantes de la UNAM, en particular a nivel medio superior y superior en sus diferentes escuelas y facultades, para conocer su perfil de ingreso y egreso, trayectoria académica y sus características socioeconómicas (Covo, 1990; Bartolucci, 1994; Guzmán y Serrano, 2007).

Otra razón relevante para saber más sobre las características de los estudiantes, tanto dentro, como fuera de la institución, es porque permite al personal educativo contar con información útil para tomar decisiones con parámetros de igualdad y equidad (Mancera, 2013), es decir, para contar con diagnósticos sobre la forma en que el derecho a la educación se está ejerciendo en los sectores juveniles y generar estrategias de corrección o compensación para las políticas y programas vigentes (Muñoz *et al*, 2013). Al respecto, Guzmán y Serrano (2007), reconocen que si bien las instituciones públicas tienen procesos de ingreso que buscan garantizar la igualdad de oportunidades al acoger a un público estudiantil socialmente diverso, hay aspectos de estos requisitos que no están exentos de contribuir a la exclusión de sus estudiantes (Guzmán y Serrano, 2007). Es por ello que De Garay (2001) explica que los perfiles estudiantiles contribuyen a:

“diseñar y llevar a cabo políticas institucionales [para] reducir las altas tasas de deserción escolar, elevar la proporción de egresados y titulados y, sobre todo, [para] formar jóvenes más cultos y mejor habilitados profesionalmente [que se incorporen] de una manera más productiva a la vida social de nuestro país” (p. 12).

Hasta aquí se tiene que el objetivo principal de los perfiles estudiantiles es saber quiénes son los estudiantes, por lo que otro aspecto a tomar en cuenta es definir cuáles son las dimensiones consideradas para construir un perfil. Esto recuerda a aquellas preguntas que se planteaba Guzmán (2005) como parte de las conclusiones derivadas del estado del conocimiento sobre las

características socioeconómicas, familiares y académicas de los estudiantes: “¿qué conocimientos tienen los estudiantes de bachillerato?, ¿cuál es su perfil académico?, ¿qué aprenden en el transcurso de este nivel? [...] ¿de dónde vienen los estudiantes?, ¿cuál es su nivel académico? y ¿con qué condiciones materiales cuentan para estudiar? (p. 683)”. Por lo que se puede advertir que los perfiles suelen tener diversas categorías de análisis que varían de autor en autor en función de los propósitos de su estudio, sin embargo, es posible agruparlas en cuatro: sociodemográficas, personales, sociofamiliares y escolares; las cuales Guzmán (2005) y Mancera (2013) explican con mayor detalle:

1. Las *características sociodemográficas* proporcionan información básica como la edad, el sexo, el estado civil, el número de hijos, la condición laboral y el lugar de residencia, que permiten obtener una idea general sobre la población bajo estudio.
2. Las *características personales* permiten conocer sus intereses, inclinaciones e influencias en las decisiones que toman, el acceso que tienen y el uso que le dan a las tecnologías de la información y la comunicación, si asisten a cines, teatros, practican algún deporte, si participan en actividades artísticas, y las expectativas académicas y laborales que tienen.
3. Las *características sociofamiliares* permiten conocer aspectos como la escolaridad y tipo de empleo de los padres, los ingresos familiares, las características y servicios de las viviendas donde habitan y el valor y grado de apoyo que los miembros de la familia otorgan a los estudios cursados.
4. Las *características escolares* permiten conocer información sobre la escuela de procedencia, los años o materias reprobadas, las calificaciones, las suspensiones temporales de estudios, el lugar donde estudian, el tipo de lecturas que realizan, así como el tiempo dedicado a cada una, los hábitos de estudio y el uso de los recursos personales y escolares para mejorar su aprendizaje.

Otros autores añaden a sus investigaciones diferentes rubros que profundizan en las características de los estudiantes como: las condiciones de estudio en casa (espacio, recursos materiales, medios de transporte y tiempo de trayecto hacia la escuela); la asistencia, la puntualidad y el grado de participación que tienen en las clases; sus opiniones sobre las instalaciones, servicios, los programas del curso, la evaluación y los profesores; así como su grado de integración en el grupo (De Garay, 2001); la calidad en la relación con sus profesores; lo que más les gusta de su

escuela; la importancia de sus pares para divertirse, reflexionar o buscar solución a sus problemas; lo que realizan en su tiempo libre; así como la frecuencia y tipo de actividades culturales que realizan (Muñoz *et al.*, 2013).

En todos los casos, estos rubros o categorías de análisis han permitido hilar conclusiones sobre los estudiantes al respecto del nivel de ingresos económicos propios y de sus familiares de quienes dependen, sobre su capital cultural familiar y sobre la importancia que pueden darles a los estudios recibidos a partir de sus experiencias previas y contexto más cercano.

1.2 Las Expectativas de los Estudiantes Hacia la Educación

1.2.1 Conceptualización, Relevancia y Variables que Intervienen en la Formación de Expectativas

Al hablar sobre expectativas hacia la educación, en primer lugar, es preciso saber qué se entiende por expectativas. Estas podrían definirse como la capacidad de usar la información que se tiene sobre las experiencias pasadas, propias o de los demás, para dirigir acciones y actitudes propias hacia el futuro; por lo que no solamente son producto de un proceso cognitivo individual, sino que están influenciadas por aquello que se percibe de la familia, el grupo de pares, la sociedad y la institución educativa (León y Sugimaru, 2017)¹².

Sin embargo, al trasladar este concepto al contexto educativo es necesario hacer una distinción entre los tipos de expectativas que se han trabajado en la literatura. En un primer momento estas investigaciones se abordaron a partir de estudiar las consecuencias de las acciones de los profesores en sus estudiantes, a partir del llamado efecto de profecía auto cumplida o efecto Pigmalión, el supuesto era que si los profesores tenían altas o bajas expectativas actuarían de determinada manera para tarde o temprano hacer realidad aquello que esperaban de ellos; más

¹² Aquí se puede observar una correspondencia con lo que se mostraba en el estado del arte del presente documento, si bien la tradición en investigación a nivel medio superior sobre las expectativas hacia la educación se aborda desde el enfoque cualitativo, Guzmán y Saucedo (2015) también hablan de que hay diferentes vivencias y experiencias significativas en nuestra vida, las cuales son una guía para actuar sobre aquello que vale la pena, aunque en esta tradición se denominan sentidos y no expectativas por el modo en que se aborda la opinión del estudiante.

tarde se empezó a estudiar el mismo efecto a la inversa, es decir, las consecuencias de las expectativas de los estudiantes hacía sus profesores (Pérez, 2015).

Por otra parte, al hablar de las expectativas que los estudiantes tienen hacia la educación, se hace referencia al efecto que tienen sus ideas, creencias y experiencias pasadas en la continuidad de su trayectoria educativa, ya que valoran lo que esperan de una institución o del proceso de enseñanza y aprendizaje para decidir si continuar o no con el proceso educativo (Pérez, 2015), incluso hay autores que refieren que las expectativas tienen que ver con el grado máximo de estudios que los jóvenes creen que lograrán a futuro (ACE, 2019).

En cualquiera de los tres casos anteriores una constante es clara, las experiencias, positivas o negativas, hacen el papel de guía para orientar las decisiones y acciones propias sobre aquello que puede o no tener valor en la vida. En adelante se retomará únicamente a las expectativas que tienen los estudiantes sobre la educación, por su importancia en guiar la permanencia escolar.

Las expectativas de los estudiantes pueden dividirse en tres tipos de acuerdo con Sibrián (2017): 1) *las predictivas*, que tienen que ver con aquello que consideran que es lo más probable que puede ocurrir; 2) *las normativas*, las cuales, a partir de la experiencia de situaciones similares, determinan lo que se puede esperar, y 3) *las ideales*, que refieren a aquello que el estudiante desea que suceda. Esto quiere decir que un estudiante puede desear que algo suceda sin que necesariamente se cuente con las posibilidades y recursos reales para que se lleve a cabo o, por el contrario, podría tener experiencias que le dicten que no puede lograr algo, cuando en realidad sí cuenta con las posibilidades y recursos necesarios.

En este sentido, Pichardo *et al.* (2007) resaltan la importancia de conocer las expectativas de los estudiantes hacia la educación:

- Los estudiantes podrían tener expectativas poco reales e inadecuadas sobre la educación que reciben y lo que esperan de ella, por lo que la intervención debería ser orientada a hacerlas más adecuadas.
- Las expectativas tienden a ser estables a través del tiempo, por lo que incluso podrían condicionar acciones y actitudes más allá del nivel o programa educativo estudiado, y en otras esferas de la vida del estudiante.

Es por ello que es preciso identificar las variables que intervienen en la construcción de expectativas educativas en los estudiantes, a fin de conocer el porqué de sus decisiones a partir de sus características escolares, personales y sociofamiliares, y ver si lo que esperan de la educación se corresponde con su realidad (León y Sugimaru, 2017); de acuerdo con estos autores los *factores escolares* se refieren a todos aquellos procesos que representan un soporte o apoyo y que proporciona efectos positivos en las expectativas de los estudiantes, como pueden ser el apoyo de maestros y consejeros, la relación docente-estudiante y las relaciones positivas entre pares; entre los *factores personales* están aspectos relacionados con su desempeño, autoconcepto y características generales, como son la historia académica, los problemas de aprendizaje, el sentido de autoeficacia, el sexo, la extraedad y la etnicidad; mientras que los *factores familiares* tienen que ver con aquellas situaciones de los padres que transmiten en mensajes, actitudes y acciones sobre el valor de la educación, como pueden ser los ingresos que poseen, la escolaridad y las aspiraciones que tengan, así como el seguimiento que hagan hacia el desempeño de sus hijos.

Hernández y Padilla (2019) refuerzan esta triada de factores que intervienen en la conformación de expectativas en los estudiantes al señalar que: “influyen un conjunto de variables como las sociofamiliares (profesión y nivel de escolaridad de los padres), personales (edad, género, estado civil) y escolares (logro académico, trayectoria del estudiante)” (p. 222-223).

1.2.2 Las Expectativas que Tienen los Estudiantes de Bachillerato Hacia la Educación

En esta sección se aborda cómo es que las expectativas que los estudiantes tienen hacia la educación están ligadas a un contexto y tiempo específico, el contexto se revisará más adelante; sin embargo, vale la pena analizar que las expectativas que se tienen hacía la escuela y la educación ya no son las mismas desde que el Estado, y con ello instituciones como la familia y la escuela, han dejado de tener un papel protagónico como articuladores del orden social y del interés común.

Anteriormente la escuela era un lugar cuyo único sentido era la transmisión de saberes y conocimientos que se consideraban valiosos heredar a las nuevas generaciones, los cuales les serían de utilidad para incorporarse en cualquier sector de la sociedad, en la actualidad los jóvenes asisten a la era de la sociedad del conocimiento donde el saber es la principal fuente de riqueza y

poder, por lo que la escolaridad, y no precisamente la escuela, se ha vuelto una herramienta para la competitividad global a través de la posesión y control del conocimiento, por lo que los estudiantes construyen significados prescindiendo de los intereses del Estado (Tiramonti y Minteguiaga, 2007). Dubet (2007) denomina a esta situación como la decadencia de la escuela como institución, y señala que es posible observarlo porque:

1. Ha perdido la capacidad de construir una imagen ordenada del mundo, al competir con otras instancias que también educan e informan como lo son los medios de comunicación.
2. Ya no es un lugar en donde se forme a jóvenes capaces de contribuir a un proyecto nacional, porque estos han priorizado su formación personal y profesional para satisfacer sus propios intereses.
3. Con su masificación y democratización se ha visto incapaz de ofrecer el ideal de la igualdad de oportunidades a los jóvenes que ingresan a ella, los cuales son diversos y traen consigo diferentes problemáticas sociales.
4. Los procesos de socialización han cambiado dejando de lado la idea de que la escuela ha de instruirlos para que en ellos quede impresa la marca de la sociedad, son los sujetos quienes ahora se construyen a sí mismos en otras instancias socializadoras.

Sin embargo, la decadencia de la escuela como institución, y en específico su masificación y democratización, favorecen un acceso diferenciado a la escuela que promueve la desigualdad horizontal entre los estudiantes, por lo que en la actualidad los jóvenes estudian sobre todo para evitar una desventaja derivada del estrato social al que pertenecen (Dubet, 2007). Esto es importante porque al observar las expectativas que los estudiantes tienen hacia la educación, es posible ver una mezcla de ambas tendencias; por una parte, los estudiantes aún conservan las expectativas tradicionales de la obtención de grados académicos para su desarrollo personal y progreso social, como es a través de estudiar para tener un mejor trabajo, ganar dinero, obtener prestigio, salir de la pobreza, obtener y/o generar conocimientos y conocer gente; y por otra, asisten a la adquisición de conocimientos para competir y participar en un mundo globalizado cada vez más exigente, a través de expectativas como la posibilidad de viajar y generar un cambio favorable en el entorno. En adelante, se describen a detalle cada una de las expectativas que los estudiantes de bachillerato tienen hacia la educación:

Las expectativas de *tener un buen trabajo y ganar dinero* están ampliamente relacionadas, ya que en general tener un trabajo se asocia con estabilidad económica, para abordar el tema se retoman las aportaciones de Guerra y Guerrero (2015), estas autoras señalan que los estudiantes consideran que poseer algún documento que certifique sus años de estudio, los colocará fácilmente en el mercado laboral y por lo tanto tendrán mayores probabilidades de tener algún empleo bien remunerado, por lo que el no contar mínimamente con el certificado de bachillerato los condenaría a tener que desempeñarse en empleos no deseados y con bajos salarios; sin embargo, las autoras también advierten sobre la devaluación de los certificados escolares, a causa de una mayor demanda de los años de estudio y la sobreoferta de egresados altamente capacitados, a la que los estudiantes habrán de enfrentarse a su egreso de las instituciones, a pesar de las altas expectativas que tienen sobre su escolaridad. Además, *superar la pobreza*, no solo se refiere al plano personal, ya que mientras más se descende en el nivel socioeconómico de los estudiantes, es más probable que estudien para poder trabajar y ganar dinero, ya sea para ayudar en los ingresos del hogar, para superar la condición social, educativa y económica de sus familiares o para retribuir los esfuerzos que la familia puso para que concluyeran sus estudios (Weiss, 2012).

La expectativa de *obtener prestigio* a través de la educación tiene que ver con la valoración subjetiva que hace el estudiante de obtener reconocimiento social por parte de aquellas personas que considera significativas en su vida, como pueden ser los familiares, amigos, vecinos, compañeros de trabajo, etc., este reconocimiento usualmente se deriva de la admiración que produce el que un miembro del grupo haya alcanzado bienes y cualidades que el resto de la comunidad no tiene o es poco común que las tenga; en este sentido, poseer un certificado de bachillerato le da a los jóvenes una competencia cultural legítima, porque es un acuerdo social que está validado jurídicamente (Guerra y Guerrero, 2015).

El *obtener y generar conocimientos* deja ver que los estudiantes se perciben a sí mismos como seres dominados por sus instintos naturales, por lo que consideran que deben ser educados para controlar y dominar su propia naturaleza y así poder desempeñarse adecuadamente en la vida social (Tiramonti y Minteguiaga, 2007), en este sentido, los estudiantes perciben a la escuela como un lugar de formación en donde buscan evitar la ignorancia y la convivencia con los miembros de su comunidad que se consideran poco educados y con comportamientos violentos y agresivos, es decir, permanecen en la escuela por la valoración del conocimiento en sí mismo para elevar su

capital cultural, conocimientos que les permitirán disfrutar de experiencias distintas a las que se acostumbran en su contexto (Saraví, 2015).

Por otra parte, la expectativa de *obtener más conocimientos* también puede interpretarse como el interés por seguir estudiando y continuar con la educación superior; sin embargo, es importante recordar que la motivación para continuar hacia la educación superior se encuentra presente principalmente en jóvenes que pertenecen a bachilleratos con un vínculo hacia las IES (Guerrero, 2000), en contraste, los jóvenes que proceden de hogares con bajos ingresos económicos tenderán a preferir opciones educativas seguras, que no supongan un riesgo en su estabilidad escolar y financiera, tal es el caso de la elección de subsistemas con opciones terminales que los inserten pronto al mercado laboral, como los bachilleratos tecnológicos o profesionales técnicos (Rodríguez-Rocha, 2014).

La expectativa de *conocer gente* se refiere a la función sociabilizadora¹³ de la escuela, en donde esta juega un papel mediador en la interacción entre los jóvenes para que adquieran mayor independencia de los adultos y puedan transitar a la etapa adulta construyendo su propia identidad a partir de la interacción con sus pares (Tiramonti y Minteguiaga, 2007), además de que estar en el bachillerato puede ser un medio para elevar su capital social, es decir, que pueden adquirir información y recursos de las personas que han conocido en ese lugar para ingresar pronto al mercado laboral (Orozco, 2016). Este punto recuerda también a los estudios de Guerra y Guerrero (2015), quienes señalan que los estudiantes ven a la escuela como un espacio alternativo a la familia y el trabajo, donde pueden convivir con sus pares y desahogar sus problemas, anular su soledad, construir relaciones afectivas y tener apoyo de su grupo de pertenencia.

Las expectativas de tener la *posibilidad de viajar y generar un cambio favorable en el entorno* hacen pensar en que los cambios curriculares que buscaron adaptarse a la complejidad del mundo actual ya están haciendo eco en las mentes de los jóvenes. El Marco Curricular Común (MCC) de la Educación Media Superior fue puesto en marcha en 2017, y tiene como base fundamental para su incorporación, la consideración de la educación del siglo XXI para el planteamiento de sus competencias y contenidos, en este sentido, busca que a partir de sus planes

¹³ Se atiende a la diferenciación entre sociabilidad y socialización, entendiendo la primera como la oportunidad y gozo de estar con los pares, ya sean estos compañeros, amigos o novios; mientras que la segunda hace referencia a la interiorización de normas y valores presentes en la sociedad (Weiss, 2015b).

y programas de estudio se formen jóvenes que “tengan la motivación y capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, [dispuestos] a mejorar su entorno social y natural, así como a continuar aprendiendo a lo largo de la vida en un mundo complejo que vive cambios vertiginosos” (SEP, 2017a, p. 22). Es así que las competencias globales e interculturales, la conciencia de lo mundial, la necesidad de ser creativos, innovadores, autónomos y tener iniciativa, han permeando cada vez más en las expectativas de los jóvenes debido a este cambio de paradigma educativo, lo cual está presente en sus deseos por expandirse a lo global y generar un cambio en su entorno a partir de sus conocimientos, en este sentido, la función de estas habilidades es la siguiente: “para prosperar como ciudadanos globales en el mundo moderno, los niños [y jóvenes] deben desarrollar habilidades para el siglo XXI” (Petrie *et al.*, 2021, p.13).

1.3 La Permanencia Escolar

1.3.1 Conceptualización

La permanencia escolar tradicionalmente se ha entendido como concepto complementario al del abandono escolar, es decir, como la identificación de los factores que propician que los estudiantes no abandonen sus estudios, entendiéndose la permanencia como el mantenimiento del estudiante en algún programa educativo (Velázquez y González, 2017). Estos autores amplían la definición y señalan que la permanencia implica otras dos acciones básicas por parte de los estudiantes, que son concluir el programa educativo en el que se han mantenido, y continuar con el grado, nivel o programa subsecuente, en caso de haberlo.

Sin embargo, esta definición podría considerarse parcial al depositar totalmente la responsabilidad de la permanencia en el estudiante y en sus acciones, aislándolas de su contexto social y familiar. En este sentido, Velasquez *et al.* (2011) muestran una definición de permanencia más amplia al señalar que si bien existe una decisión por parte del estudiante de continuar en un programa ofrecido por alguna institución educativa, esta decisión puede ser favorecida o afectada por diferentes condiciones institucionales, académicas y socioambientales, las cuales dependen en gran medida de su origen social. Solís (2014) amplía la idea anterior al señalar que la progresión escolar y la permanencia escolar pueden ser afectadas por las condiciones socioeconómicas de los

estudiantes, las cuales los segmentan en función de su origen social, esta estratificación puede observarse en dos momentos: *vertical*, que ocurre cuando sus condiciones acumuladas desfavorables estarían afectando su continuidad escolar entre los niveles educativos; y *horizontal*, que ocurre a partir del examen de ingreso a la EMS, aspecto que favorece la entrada de jóvenes con un capital cultural familiar alto a las instituciones de alta demanda, lo que genera condiciones educativas diferenciadas y desiguales en las escuelas.

Al decir esto se puede afirmar que la permanencia escolar es bidireccional, por un lado, se tienen todas las influencias personales, familiares y sociales del estudiante, y por el otro se encuentra que estas influencias podrían tener o no tensiones con las normativas, dinámicas y relaciones escolares al momento que el estudiante busca un lugar dentro de la institución. Dubet y Martuccelli (1998) señalan que la permanencia escolar podría explicarse al tomar en cuenta esta bidireccionalidad, por una parte, una mayor distancia entre las experiencias previas del estudiante y la cultura escolar explicaría que éste tuviera una mayor tendencia al abandono escolar, mientras que una menor distancia entre sus experiencias personales y la cultura escolar, favorecería su permanencia.

1.3.2 Factores que Condicionan y Favorecen la Permanencia en la Escuela

Para poder reflexionar sobre los motivos por los que los jóvenes permanecen estudiando, antes es preciso saber cuáles son las razones por las que deciden no permanecer en la escuela, los cuales tienen una amplia relación con las causas que propician el abandono escolar y que pueden dividirse en aspectos extraescolares y escolares.

Los aspectos *extraescolares* se refieren a aquellas causas personales y familiares, asociadas a condiciones estructurales económicas, simbólicas y culturales que pueden incidir en la valoración del estudio y la escolaridad, que usualmente derivan en desigualdades socioeconómicas que favorecen la reproducción de la pobreza; por su parte, los aspectos *escolares* se refieren a las características de los sistemas educativos y de la gestión escolar que inciden de forma negativa en el desempeño escolar de los estudiantes y que puede derivar en el abandono escolar (SEP, 2017b).

En este sentido, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS), los predictores más importantes que consideran los aspectos extraescolares y escolares del abandono escolar son: promedio en la EMS, reprobación, inasistencia a clases, promedio de secundaria, no contar con alguna beca, embarazarse o tener hijos, casarse, trabajar, disgusto por el estudio, nivel de estudios de los padres, considerar que trabajar es más importante que estudiar y el ingreso familiar (SEP, 2012).

Hasta aquí pueden identificarse que las causas del abandono escolar antes descritas, están matizadas por la estratificación social que viven los estudiantes dentro y fuera de las instituciones de bachillerato, estos matices se describen a continuación:

Considerar que la escuela no es una prioridad en su vida. Este aspecto ya había sido parcialmente explicado en la sección anterior, a partir de lo señalado por Dubet y Martuccelli (1998), quienes señalaron que los jóvenes con una cultura familiar y recursos más próximos a la cultura escolar tienen mayores probabilidades de permanecer estudiando, ya que desde un inicio han estado orientados a la escuela como única opción prioritaria en su vida, a diferencia de otros jóvenes quienes no la tienen entre sus referentes cercanos o tienen otros ámbitos compitiendo en prioridad como pueden ser el trabajo, la familia o la salud.

No provenir de hogares con capital social cultural alto. Bourdieu y Passeron, en el texto de *Los Herederos* (2003), y en el contexto francés de la década de 1960, señalaron que los jóvenes tienen más probabilidades de permanecer en el bachillerato e ingresar a la educación superior si sus padres tienen profesionales liberales y niveles altos, niveles medios y son dueños de industria o el comercio; contrario a los hijos de empleados, obreros, personal de servicio, agricultores y asalariados rurales. Por lo que, al contar con padres con ingresos estables y escolaridad superior a la de sus hijos, también se asegura que cuentan con mayor capital cultural y social que favorece la percepción de la escuela como útil y necesaria para sus hijos.

Considerar que la escuela es un lugar aburrido y sin sentido. Si bien en este punto los estudiantes aún no abandonan sus estudios, el “desmadre” o la contracultura que manifiestan al anunciar una retirada anticipada de la escuela podría explicarse en que han dejado de percibir su utilidad (Saraví, 2015). En este sentido, es preciso no olvidar que, aunque la escuela se presenta igual para todos, esta es moldeada, reconstruida y significada por un público profundamente desigual, que le atribuye un sentido en función de su origen y experiencias (Saraví, 2015).

Valorar negativamente a la institución. En este aspecto, tanto los alumnos como los familiares podrían valorar negativamente el ambiente escolar en términos del prestigio y los riesgos que puedan afectar su asistencia, como la exposición a la inseguridad dentro y fuera de la institución, el consumo de drogas o la incitación a conductas consideradas impropias de su grupo de edad o grupo de pertenencia, así como la percepción de la calidad de la educación recibida (Navarro, 2004). Por otra parte, la valoración que se hace a la escuela también suele determinarse por la experiencia de clase, ya que cuando los jóvenes ingresan a instituciones poco valoradas por la sociedad, se crean entorno a ellos imágenes negativas que los refieren con desprecio, no solo en términos académicos, sino también por sus comportamientos, estilos y prácticas de vida, lo cual influye en su percepción sobre sí mismos y sus expectativas a futuro (Bayón y Saraví, 2019).

Por otra parte, los factores que favorecen la permanencia escolar también contemplan aspectos extraescolares y escolares y se presentan como un contrapunto con respecto a los factores asociados al abandono, estos se revisan a continuación:

Los aspectos *extraescolares* nos permiten observar que el origen social de los estudiantes a partir de su entorno familiar, y sus características culturales y materiales, influyen para que éstos puedan cursar y tengan expectativas altas sobre sus estudios (Lozano y Rodríguez, 2000), entre estos se encuentra el contar con apoyo familiar y recursos económicos para sostener los estudios, y la influencia que ejerce el entorno para promover el gusto por el estudio (SEP, 2019).

El *contar con apoyo familiar* se refiere al interés y la comprensión que los padres muestren hacia el desempeño de sus hijos, al involucramiento y supervisión que tengan para su situación escolar, a los estilos de crianza que tengan, los cuales pueden ser estrictos o permisivos ante el fracaso escolar, así como al grado de identificación que los padres promuevan con la actividad escolar, por ejemplo, la valoración que éstos tienen de la educación para tener mejor calidad de vida, oportunidades de empleo o conocimientos (Arguedas y Jiménez, 2007), este último factor intervendrá más adelante cuando se repase el gusto e interés que el estudiante tenga por el estudio.

El contar con *recursos económicos* suficientes es necesario para adquirir materiales escolares y contar con las condiciones necesarias para el estudio en el hogar, transportarse a la escuela o para atender otras necesidades familiares como el mantenimiento de la vivienda y la adquisición de bienes y servicios, ya sea que los estudiantes sean dependientes económicos, colaboradores en el ingreso familiar, autosuficientes o cabezas de familia (Lozano y Rodríguez,

2000), en caso de que nivel socioeconómico de los estudiantes sea bajo, el Estado y la escuela tendrían que actuar a través de programas de apoyo, subsidios y becas (Velázquez y González, 2017), a fin de compensar una posible falta de recursos y evitar que el estudiante deserte para tener que trabajar y poder sostener sus estudios.

El *gusto e interés que el estudiante tenga por los estudios* podría tener relación con su entorno social más inmediato¹⁴, ya que en este podrían establecerse sus expectativas, siendo la familia posiblemente el precursor más importante, de esta manera, si los padres tienen poca o ninguna escolaridad la exigencia e interés que promueven para que sus hijos continúen con sus estudios sería menor, si los padres han alcanzado niveles intermedios de escolaridad podrían proyectar hacia sus hijos sus propias frustraciones y aspiraciones, por lo que el gusto por el estudio tendría que ver sobre todo con el cumplimiento de estas expectativas, y finalmente, si los padres han estudiado más años podrían inculcar en sus hijos que una mayor escolaridad es su obligación y les hará un bien (Bartolucci, 1994). Además, también podrían influir factores como las características, habilidades y actitudes que el estudiante tenga, así como su autoconcepto, su autoestima, sus experiencias exitosas previas, las formas que tiene para afrontar el estrés y los conflictos (Arguedas y Jiménez, 2007), sus creencias, intenciones, y las normativas y modelos aprendidos en la familia o con los pares (Velázquez y González, 2017); los cuales harían que se percibiera a sí mismo como capaz o incapaz de afrontar y superar diferentes dificultades académicas y personales.

En el grupo de aspectos *escolares* que favorecen la permanencia se tienen: contar con apoyo académico en las asignaturas que se les dificulte entender, sentirse aceptados en su forma de pensar y actuar, percibir seguridad tanto dentro y fuera de la escuela, tener accesibilidad para llegar a la escuela y percibir un ambiente de respeto y tolerancia en la escuela (SEP, 2019). Lozano y Rodríguez (2000) explican que estos aspectos permiten conocer las formas de pensamiento que los estudiantes desarrollan dentro de las aulas y que favorecen su permanencia, que tienen influencia tanto de la estructura organizacional de la escuela como del tipo de conocimiento que se les ofrece.

¹⁴ Es preciso aclarar que, si bien la influencia del entorno más cercano en la familia, es una situación que se espera en función de lo que explica la literatura, se entiende que suele haber excepciones a la regla.

Al respecto de *contar con apoyo académico en las asignaturas que se les dificulte entender*, se considera que se favorece la permanencia cuando los docentes tienen altas expectativas hacia sus estudiantes y los estimulan a aprender, sin caer en control ni presiones excesivas, cuando apoyan sus intereses y bienestar psicosocial, detectan de forma temprana sus dificultades educacionales, emocionales y sociales, y cuando la disciplina favorece el aprendizaje de conductas apropiadas que satisfagan sus necesidades; en este sentido, el estudiante tendrá un mayor sentido de pertenencia y un mejor rendimiento, si percibe que puede encontrar ayuda en la institución y percibe que sus esfuerzos para tener éxito son valorados (Arguedas y Jiménez, 2007), por lo que podrán establecer interacciones sociales y académicas satisfactorias (Velázquez y González, 2017).

El *sentirse aceptados en su forma de pensar y actuar* recuerda a los estudios realizados por Guerrero (2000) cuando señala que en la escuela los estudiantes de bachillerato se abren a nuevas visiones del mundo y formas de participación política y cívica, en este sentido, la cultura escolar debería ponerlos en la posibilidad de acceder a temas que los diferencien del mundo adulto para la construcción de su propia identidad, como es a través de organizaciones estudiantiles o el ofrecimiento de actividades artísticas, musicales y académicas para favorecer su desarrollo intelectual y personal. Sin embargo, no hay que olvidar que la experiencia escolar está influenciada por la experiencia de clase, por lo que existen instituciones escolares donde la disciplina se ve como el medio para dar a las clases sociales desfavorecidas una integración exitosa a la sociedad, prohibiendo de manera explícita a los estudiantes expresarse a través del color de su cabello, el uso de aretes o perforaciones o su vestimenta (Bayón y Saraví, 2019), estos mismos autores explican que: “la normatividad sobre la presentación de los alumnos y su cumplimiento estricto adquieren un carácter pedagógico sobre la moralidad de las clases subalternas” (p. 14).

En este punto, es importante recordar que la ENDEMS (SEP, 2012) señala que es una constante en el grupo de los estudiantes que no abandonaron la escuela, la confianza que expresan hacia la institución educativa (al director, los maestros y los orientadores), ya que se estarían mostrando capaces de articular sus intereses con la estructura de la gestión escolar.

Al respecto de la *percepción de la seguridad dentro y fuera de la escuela*, es preciso recordar lo señalado por De Garay (2001), quien afirma que el sentir tranquilidad para transitar en la escuela, a cualquier hora y en cualquier lugar, influye en la creación de un ambiente comunitario

que propicia el trabajo académico, además de que si el estudiante percibe que el edificio escolar tiene cuidada su infraestructura, su mobiliario y el entorno circundante al plantel, tendrá una mayor percepción de la seguridad del mismo (Díaz y Gairín, 2014). En lo que se refiere a la *accesibilidad para llegar a la escuela*, se resalta que este aspecto está ampliamente relacionado con la microplaneación de los planteles, en términos de su distancia y pertinencia, si una escuela ofrece un programa educativo atractivo y acorde a las necesidades de la región, y además está cerca del domicilio del estudiante, este tendrá menos probabilidades de abandonar la escuela, sobre todo si proviene de hogares de bajos recursos, ya que el traslado le implicará un menor costo en tiempo y recursos (Muñoz *et al.* 2005). Finalmente, el *percibir un ambiente de respeto y tolerancia en la escuela*, tiene que ver con la capacidad de la institución para promover el bienestar social y emocional de los estudiantes y la comunidad escolar en general, de tal manera de que el proceso enseñanza y aprendizaje se lleve a cabo con un clima positivo, de cooperación y comunicación, libre de hostigamiento y violencia en la interacción y convivencia escolar (Díaz y Gairín, 2014).

1.4 Balance del Marco Teórico

La literatura reportada en este capítulo, revela una asociación entre el origen social y familiar, obtenido a través del análisis de sus perfiles estudiantiles, y lo que los estudiantes esperan de la educación que reciben y las razones por las que permanecen estudiando. La asociación se encuentra en que, en la medida en que los jóvenes están más distanciados del ambiente escolar, tienen poco apoyo de la familia y de la escuela, y provienen de hogares con bajo ingreso económico, sus expectativas tenderán a valorar más aquellos beneficios que no impliquen necesariamente la continuidad de sus estudios por la formación en sí misma, sino a la continuidad para superar la situación de pobreza o la escolaridad de sus padres; o en el peor de los casos, a percibir a la escuela tan ajena a su vida, que opten por distanciarse de ella abandonando sus estudios.

Esta situación pareciera ser determinista, encasillando a los jóvenes en la frase de “origen es destino”, ya que no siempre ocurre que, si se proviene de hogares con situaciones desfavorables, se termine abandonando los estudios. Lo cierto es que sí se podría hablar de diferentes niveles de

desigualdad a partir del origen, como en el caso de quienes no abandonan sus estudios, pero no esperan obtener de estos beneficios formativos sino económicos, o quienes ingresan a alguna institución de baja demanda bajo el supuesto de que todos tienen derecho a la educación, pero terminan siendo segmentados por su origen social a partir del examen de ingreso.

Este marco teórico tiene esa intención, que es ayudar a clarificar la situación de las personas que, estando en instituciones de baja demanda y con altos índices de abandono escolar, permanecen estudiando, pero bajo contextos que los orillan tener expectativas y motivaciones condicionadas por la predisposición a su origen, o confirmándoles, que incluso dentro de las aulas, el privilegio de acceder a una educación justa, es de otros.

CAPÍTULO II

2. Marco Metodológico

Es preciso comenzar este capítulo recordando que el objetivo central de esta tesis es *analizar las características de los estudiantes que cursan el bachillerato en dos instituciones que presentan altos índices de abandono escolar en la Ciudad de México (ciclo escolar 2018-2019), a partir de la definición de su perfil socioeducativo (características personales, sociofamiliares y escolares), sus motivos de permanencia y las expectativas que tienen de la educación a futuro.*

Los estudiantes que se consideraron pertenecen al CONALEP y al COLBACH debido a los altos índices de abandono escolar que muestran estas instituciones de bachillerato en la Ciudad de México. Los datos para definir su perfil socioeducativo, sus motivos de permanencia y sus expectativas hacia la educación se obtuvieron de las bases de datos de la EPAEMS 2019 (ver anexo 1). Se ha considerado a la encuesta como fuente de información ya que permite obtener información sistemática y ordenada sobre los estudiantes, al respecto de sus trayectorias académicas, laborales, sociales y familiares, así como de sus opiniones, motivos y actitudes (Blanco, 2011), además que entre sus ventajas metodológicas también permite: 1) averiguar sobre diversas cuestiones en un mismo estudio, 2) la comparación de resultados para después generalizarlos, 3) producir información significativa y 4) reducir al mínimo costos económicos y temporales (Cea, 1996).

Sin embargo, antes es preciso señalar que, si bien se trabaja a partir de una encuesta, esta no es de elaboración propia, por lo que se trata de un análisis de datos secundarios; esto quiere decir que los datos fueron recabados por los investigadores de organismos públicos o privados, quienes ya contaban con la publicación de sus estadísticas e informes previo a la elaboración de esta investigación (Cea, 1996). Es así que los datos de la EPAEMS 2019 fueron solicitados a la SEMS y a la COSDAC a partir de una solicitud formal, es decir, con una carta membretada y firmada por los responsables de la coordinación del Programa de Posgrado en Pedagogía y mi tutor durante mis estudios de maestría.

En adelante se revisarán las características de la encuesta, el procedimiento que se siguió para homologar las bases de datos, la construcción de las variables y las estrategias de análisis por cada objetivo específico.

2.1 Características de la Encuesta

La EPAEMS 2019 fue aplicada de forma electrónica entre el 13 de mayo y el 19 de junio del 2019¹⁵ a 578 744 estudiantes de la República Mexicana, pertenecientes a 4 506 planteles de los siguientes subsistemas: UEMSTIS, UEMSTAYCM, DGB, CETI, CECYTE, Telebachillerato, Telebachillerato comunitario, Bachillerato Estatal Intercultural, EMSAD, COBACH, COLBACH y CONALEP (Estatal y Federal). El objetivo original de la encuesta fue: “obtener un diagnóstico que defina de manera concreta a la población a la cual se dirigen las políticas públicas, los objetivos, metas y los indicadores para medir los logros y el impacto de las mismas en la educación media superior” (SEP, 2019, p. 5).

La encuesta contaba con 57 preguntas que buscaban indagar sobre las características generales de los estudiantes a partir de su contexto personal, familiar, escolar y social. A continuación, se muestra la distribución y descripción de las preguntas:

- *Datos de caracterización* (7 preguntas), la cuales indagaban sobre su sexo, edad, entidad, turno y semestre que el estudiante cursaba, además del subsistema y CCT (Clave del Centro de Trabajo) de su escuela.
- *Contexto personal* (14 preguntas), que se referían a su situación laboral, hábitos y costumbres, expectativas hacia la educación, importancia de sus redes de apoyo para resolver problemas personales, percepción que tienen sobre sí mismos e intereses para la recreación.

¹⁵ Si bien la información que arroja la encuesta corresponde a un tiempo y contexto distinto para los estudiantes de Educación Media Superior a raíz de la pandemia por Covid-19, se considera que los resultados de esta investigación son útiles en tanto brindan un diagnóstico previo a la crisis educativa derivada de la pandemia, lo que permitirá hacer comparaciones en investigaciones futuras que determinen qué tanto cambiaron o se mantuvieron estables sus perfiles, sus expectativas hacia la educación y sus motivos de permanencia.

- *Contexto familiar* (10 preguntas), que tenían que ver con la caracterización del techo, las paredes y el suelo de la vivienda en donde reside el estudiante, así como con las características de los integrantes de su familia y cohabitantes de su vivienda.
- *Contexto escolar* (21 preguntas), las cuales indagaban sobre la trayectoria y rendimiento académico del estudiante, los recursos y técnicas que utilizaba para estudiar, el tiempo que destinaba a estudiar, la percepción que tenía sobre sus habilidades, los motivos por los que permanecía estudiando, el ambiente que vivía y percibía en la escuela, así como su relación con sus compañeros y las autoridades educativas.
- *Contexto social* (5 preguntas), las cuales estaban relacionadas con las características de infraestructura, servicios y percepción de la seguridad de la comunidad donde el estudiante vivía, además de cómo éste se vinculaba con su entorno.

Las preguntas que contenía la encuesta eran de tres tipos: *cerradas*, *de opción múltiple* y *abiertas*. A continuación, se muestra su descripción y algunos ejemplos tomados de la EPAEMS 2019.

Las *preguntas cerradas* se caracterizaron por buscar la opinión del encuestado, dándole la opción de que eligiera entre dos opciones: sí o no; estas preguntas tienen la ventaja de que su codificación es sencilla, sin embargo, ofrecen información muy limitada (Casas *et al.*, 2003), por ejemplo:

Especifica si tu vivienda cuenta con lo siguiente:

1. Línea telefónica (Sí) (No)
2. Lavadora de ropa (Sí) (No)
3. Refrigerador (Sí) (No)

Las *preguntas de opción múltiple* se caracterizaron por ofrecer al encuestado una serie de opciones de respuesta mutuamente excluyentes, además de que en caso de que la pregunta lo ameritara, pedían graduar en intensidad la respuesta deseada (Casas *et al.*, 2003), por ejemplo:

¿Cuánto tiempo empleas en el traslado de tu casa a la escuela?

1. Menos de media hora.
2. De media hora a una hora.

3. De una hora, a una hora y media.
4. Más de una hora y media.

Por su parte, las *preguntas abiertas*, aunque por definición ofrecen la oportunidad de que el encuestado se exprese con sus propias palabras o ideas (Casas *et al.*, 2003), en el caso de esta encuesta solo fueron de codificación sencilla; es decir, solo solicitaban que se respondiera con un número o una palabra, esto es porque resultaría difícil codificar y analizar respuestas extensas para el total de la población de estudiantes. Ejemplos de estas preguntas son las de tipo numérico y las de *Otro, específica*:

¿Cuántas personas habitan en tu vivienda, incluyéndote?

La secundaria en la que estudiaste es:

1. Pública
2. Privada
3. Otra, específica:

2.2 Limpieza y Consistencia de las Bases de Datos

Las bases de datos fueron recibidas en cinco documentos de Excel, cada documento contenía las observaciones de los 578 744 estudiantes de todos los subsistemas para cada una de las secciones de la encuesta: *datos de identificación*, y los contextos *personal, familiar, escolar y social*; sin embargo, con estos documentos aún no era posible comenzar ningún análisis, antes fue necesario: 1) identificar la naturaleza de los datos y unir cada observación con un dato de identificación y 2) detectar las inconsistencias y observaciones perdidas y eliminarlas. Este proceso es denominado por Escobar, Fernández y Bernardi (2009) como la limpieza y consistencia de las bases de datos, estos autores explican que este proceso es necesario ya que los datos suelen ser introducidos a la computadora tal y como fueron extraídos del trabajo de campo, es decir, sin ningún tratamiento previo para su procesamiento.

Es así que se comenzó por identificar la naturaleza de los datos en los documentos de Excel, en estos documentos se encontró que las preguntas estaban identificadas en columnas por las letras iniciales de cada apartado y el número de pregunta, por ejemplo, la pregunta 1 del contexto escolar fue denominada “*ce1*”; la pregunta 2 del contexto escolar fue denominada “*ce2*”, y así

sucesivamente, también se detectó que cada fila del documento correspondía a un número de observación, y que las observaciones estaban distribuidas en 11 hojas de cada documento para facilitar su manejo, conservando su correspondencia con la clave de la pregunta.

Cuando una pregunta solicitaba elegir una o varias opciones de respuesta entre múltiples posibilidades, las respuestas fueron vaciadas en diferentes columnas, siendo cada tipo de respuesta identificada con una clave; por ejemplo, ante la pregunta *cp1 ¿Cuál es tu situación actual? (elige una opción)*, en donde las posibles respuestas eran: 1. Solo estudio, 2. Estudio y trabajo y 3. Estudio y trabajo esporádicamente; las respuestas se identificaron en diferentes columnas de la siguiente manera: *cp1_1*, *cp1_2* y *cp1_3*, respectivamente (ver figura 1).

Figura 1

Ejemplo de las preguntas y respuestas de la encuesta en Excel.

| cp1_1 | cp1_2 | cp1_3 | cp2_1 |
|-------|-------|-------|-------|
| 1 | 0 | 0 | 0 |
| 1 | 0 | 0 | 0 |
| 1 | 0 | 0 | 0 |

Fuente: Bases de datos de la EPAEMS 2019.

Además, existían dos tipos de respuestas, las que eran identificadas con 0 y 1 (o 1 y 2), indicando la ausencia o la elección de la opción señalada (ver figura 1), y las que fueron diseñadas con más de dos opciones o a partir de la escala de medición ordinal, por ejemplo, ante la pregunta *cs4 Indica, qué tan orgulloso te sientes de: (contesta para cada una de las opciones enlistadas)*. 1. Ser mexicano, 2. Las costumbres y tradiciones de los mexicanos (as), 3. La forma de ser de la gente y 4. El nivel de desarrollo de México, en donde las opciones de respuesta fueron identificadas como: *cs4_1*, *cs4_2*, *cs4_3* y *cs4_4*, respectivamente; y en donde en cada columna se registró la calificación otorgada en la escala: mucho=1, algo=2, poco=3, nada=4 (ver figura 2).

Figura 2

Ejemplo de vaciado de las respuestas.

| cs4_1 | cs4_2 | cs4_3 | cs4_4 |
|-------|-------|-------|-------|
| 1 | 1 | 2 | 3 |
| 1 | 1 | 2 | 2 |
| 2 | 2 | 2 | 3 |
| 1 | 1 | 3 | 4 |
| 1 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Bases de datos de la EPAEMS 2019.

Otra forma en que fueron identificadas las respuestas de los participantes en las bases de datos fue a partir de una respuesta abierta o no predeterminada, ya sea numérica o textual, en el caso de las primeras se tiene de ejemplo la pregunta: *cf1 ¿Cuántos cuartos tiene tu vivienda, sin contar baño, cocina ni pasillos? (campo numérico)*; mientras que las segundas fueron identificadas después de un listado de posibles respuestas señalando: *Otro, especifica*.

Lo antes descrito es conocido en la literatura como el proceso de *codificación*, el cual consiste en asignar códigos a las preguntas y respuestas para ser vaciadas en las bases de datos, evitando la posibilidad de que los datos se extravíen o sea difícil identificarlos, la codificación consiste en cuatro pasos: 1) la asignación de las claves o códigos a cada una de las preguntas con sus respectivas respuestas, 2) la construcción del libro de códigos, en donde se establecen los valores para cada una de las categorías o variables, 3) la construcción de la matriz física o documento en donde los datos recabados son vaciados en función de las categorías asignadas en el libro de códigos y 4) la obtención del documento final, donde se encuentra la totalidad de los datos recabados debidamente identificados (Blanco, 2011). En el caso de la encuesta con la que se trabajó, esta se recibió con el libro o manual de códigos previamente elaborado por la SEMS y la COSDAC, por lo que la tarea en esta investigación consistió en identificar su naturaleza y consistencia con la información vaciada en las bases de datos.

Una vez identificada la naturaleza de los datos, se procedió a unificar las bases de datos para facilitar el trabajo de análisis estadístico; es decir, que por cada contexto se elaboró un nuevo documento de Excel, en donde en una sola hoja se integraron los datos de identificación y el concentrado de preguntas y respuestas por contexto. Para esto, se tuvo que copiar y pegar cada una

de las preguntas con sus respectivas respuestas en un nuevo documento según su contexto en una sola hoja de Excel (en los archivos originales las observaciones estaban distribuidas en 11 hojas por documento). Es así que finalmente se obtuvieron cuatro documentos de Excel, con 578 744 observaciones cada uno: Contexto Personal Unificado, Contexto Familiar Unificado, Contexto Escolar Unificado y Contexto Social Unificado; cada uno con los datos de identificación que le correspondían (sexo, grupo de edad, entidad, subsistema, CCT, turno y grado) a cada clave de identificación (id1) o número de observación (ver figura 3).

Figura 3

Ejemplo de la base de datos unificada del contexto social.

| id1 | sexo | grupodeedad | entidad | subsistema | cct | turno | grado | cs1_1 | cs1_2 | cs1_3 | cs1_4 |
|-----|------|-------------|---------|------------|------------|-------|-----------|-------|-------|-------|-------|
| 3 | M | 17-19 | | 24 UEMSTIS | 24DCT0125Z | | 1 Tercero | 2 | | 1 | 1 |
| 14 | M | 14-16 | | 25 UEMSTIS | 25DCT0068X | | 1 Segundo | 2 | | 2 | 1 |
| 18 | H | 17-19 | | 17 UEMSTIS | 17DCT0011N | | 1 Tercero | 2 | | 1 | 1 |
| 22 | H | 14-16 | | 23 UEMSTIS | 23DCT0375F | | 1 Primero | 2 | | 1 | 1 |

Fuente: Bases de datos de la EPAEMS 2019.

Al unificarse las bases de datos en Excel y obtener solo cuatro documentos, estos ya se encontraban en condiciones para cargarlos al software estadístico STATA MP versión 14, por lo que se procedió a cargarlos en un *fichero de datos* para comenzar a detectar y eliminar las inconsistencias y observaciones perdidas. Hernández y Mendoza (2018) señala que los datos o valores perdidos “constituyen datos faltantes, no respuestas o ausencia de registros, errores en las respuestas o información incompleta” (p. 294), en cualquier caso, implica una toma de decisiones por parte del investigador en donde se reflexiona sobre si su inclusión afecta o no a los resultados del estudio. A continuación, se enlistan las inconsistencias encontradas y, en caso de ser necesario, la acción que se tomó ante las mismas:

1. Algunas respuestas estaban codificadas de forma textual, en particular las que corresponden a la opción de *Otro, específica*, por lo que se tomó la decisión de eliminarlas del fichero de datos y considerar únicamente las de valor numérico. En este punto es importante mencionar que este software estadístico solo puede leer y trabajar con ficheros de datos que contienen información cargada en formato plano ASCII o Unicode (Escobar, Fernández y Bernardi, 2009).

2. En algunos casos, en una sola celda se encontraba codificada más de una sola respuesta textual, por lo que se dificultó identificar cual correspondía a cada observación, así que también se procedió a eliminarlas.
3. En otros casos, opciones de respuesta a preguntas similares estaban codificadas de diferente manera, es decir, en una pregunta que requería una respuesta de “sí” o “no”, en una pregunta el “sí” estaba codificado con 0 y en otras con 1, mientras que el “no” en una pregunta estaba codificado con 1 y en otras con 2. En este caso, se identificó en qué preguntas se presentaba este error y se consideró al momento de generar las instrucciones para homogeneizar los códigos en el software.
4. Se esperaba que los documentos contuvieran las 57 preguntas del reporte de resultados de la EPAEMS 2019 publicado en internet. Sin embargo, la base de datos del *contexto familiar* no contenía los datos de la pregunta 9 (*cf*9 *Por cada una de las personas que viven en tu vivienda, incluyéndote, indica: parentesco, sexo, edad, último nivel escolar, ¿aporta a la economía del hogar?, ¿habla alguna lengua indígena?*), por lo que este contexto se redujo a 9 preguntas. En este caso, se tuvo que adaptar una opción para calcular el *Nivel Socioeconómico Familiar* de los estudiantes a partir de los indicadores de los materiales y cantidad de personas de su vivienda, este aspecto se revisará en los siguientes apartados.
5. Existía una diferencia entre el número de observaciones que presentaba el reporte de resultados de la encuesta que indicaba un total de 578 744 estudiantes encuestados; con los datos reales concentrados en las bases de datos. En este sentido, solo las bases de *datos de caracterización*, *contexto familiar* y *contexto escolar* mostraban una correspondencia con estas observaciones, mientras que la base de *datos de contexto personal* presentaba 975 observaciones perdidas, y la de base de *contexto social* tenía 52 observaciones perdidas. En este caso, la diferencia de observaciones no presentó problema alguno cuando se procedió a filtrar los casos para el objetivo de esta investigación.

El resultado de esta fase fue una base de datos cargada en STATA conformada con las preguntas o variables listas para proceder con las estrategias de análisis planeadas.

2.3 Diseño de Investigación

Lo descrito en los capítulos y apartados anteriores indica que el enfoque bajo el cual se desarrolla esta investigación es el cuantitativo, ya que la encuesta tiene una base empírico-estadística porque con ella se busca establecer descripciones, inferencias y predicciones de grandes poblaciones (Blanco, 2011). Es así que el *enfoque cuantitativo* se caracteriza por utilizar métodos y técnicas para la recolección y análisis de datos a través de la medición y el uso de magnitudes, en este enfoque se busca contestar a las preguntas o hipótesis de investigación formuladas previamente, por lo que hace uso de la estadística descriptiva e inferencial para probarlas (Ñaupás *et al.*, 2018). Además, de acuerdo con la clasificación del enfoque cuantitativo, se podría decir que se trata de un *diseño no experimental transversal*, ya que la intención de esta investigación es observar y medir las características de los estudiantes de bachillerato sin manipular su contexto natural en un tiempo determinado, que es el ciclo escolar 2018-2019 (Hernández y Mendoza, 2018).

En este sentido, la población de estudio se refiere a todo el universo de observaciones con las que contaban las bases de datos de la encuesta, es decir, las observaciones de los 578 744 estudiantes de todos los subsistemas; sin embargo, el objetivo de investigación establece que se han de considerar únicamente a los estudiantes del CONALEP y del COLBACH, es por ello que se realizó el filtrado de la base de datos cargada en STATA a partir de las preguntas de la encuesta que indagaban sobre la entidad y el CCT de la escuela del estudiante para definir una *muestra* de 13 364 observaciones. Es así que el tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico a juicio del investigador; es decir, que la elección de los sujetos o elementos de la población se realizó en función de los criterios pautados por el investigador, de acuerdo con los intereses teóricos del estudio (Blanco, 2011), que en este caso consistió en tomar todos los datos disponibles para estos subsistemas en la Ciudad de México, de acuerdo con la base de datos de la encuesta, por lo que las muestras utilizadas no son representativas para la población total de estudiantes del CONALEP y el COLBACH para esta entidad federativa.

2.4 Operacionalización de las Variables

La operacionalización de variables consiste en la asignación de mediciones a conceptos previamente fijados en el marco teórico de un estudio (Cea, 1996). En el caso del presente estudio, este proceso ocurrió una vez que se detectaron y eliminaron las inconsistencias encontradas en las bases de datos, por lo que se comenzó a revisar qué variables o preguntas serían de utilidad para responder a los objetivos de la investigación en correspondencia con el marco teórico y poder eliminar las restantes. A partir de este momento se comenzaron a registrar las instrucciones para el software estadístico en un *Do-file* (hoja de sintaxis de comandos en STATA) ¹⁶.

En este sentido, fueron conservadas 32 variables de los *contextos personal, escolar, familiar y social*, y los *datos de identificación*, útiles para hacer el análisis del primer objetivo específico: *describir las características personales, sociofamiliares y escolares de los estudiantes*¹⁷. En este caso, las categorías de análisis corresponden a los aspectos más comunes que incluyen los perfiles estudiantiles de acuerdo con Guzmán (2005) y Mancera (2013): características sociodemográficas, personales, sociales, familiares y escolares (ver tabla 1).

¹⁶ El *Do-file* es un fichero donde se almacenan y graban una serie de instrucciones para STATA con la finalidad llevar a cabo una tarea (análisis estadístico), este fichero posibilita ejecutar cuantas veces sea necesario una orden e incluso modificarla: esta es una forma de trabajo en el software considerada como programación debido al lenguaje utilizado para enunciar las ordenes (Escobar, Fernández y Bernardi, 2009).

¹⁷ La pregunta de CF6 también fue utilizada para calcular el nivel socioeconómico de las viviendas de los estudiantes, útil para el análisis de los objetivos específicos 2 y 3, para mayores referencias ver las estrategias de análisis de estos objetivos.

Tabla 1.

Preguntas seleccionadas para la construcción del primer objetivo específico.

| Objetivo específico | Categoría del marco teórico | Correspondencia con las preguntas de la encuesta |
|--------------------------------|--|---|
| | Características sociodemográficas | <p><i>DI1</i> CCT (clave del centro de trabajo).</p> <p><i>DI2</i> Entidad (lista desplegable de entidades de la República).</p> <p><i>DI3</i> Sexo (mujer, hombre).</p> <p><i>DI4</i> Subsistema (lista desplegable de subsistemas).</p> <p><i>DI5</i> Grupo de edad (variable numérica).</p> <p><i>DI6</i> Turno (matutino, vespertino, discontinuo).</p> <p><i>CP1</i> ¿Cuál es tu situación actual (laboral)? (solo estudio, estudio y trabajo, estudio y trabajo esporádicamente).</p> |
| Perfiles estudiantiles: | Características personales | <p><i>CP7</i> Específica qué tan importante son en tu vida (los amigos, la pareja, la familia, el trabajo, el dinero, la política, la religión, la escuela).</p> <p><i>CP10</i> Indica qué tanto te describen las siguientes afirmaciones (eres una persona que se esfuerza por alcanzar sus metas, has alcanzado las metas que te has propuesto, puedes superar cualquier obstáculo que te impida alcanzar tus metas, tus problemas en la escuela te desaniman, tu futuro depende de tus decisiones, para triunfar en la vida se necesita estudiar, te consideras un buen estudiante).</p> <p><i>CP11</i> Selecciona con qué frecuencia haces las siguientes actividades (ver televisión, utilizar redes sociales, leer cosas diferentes a las tareas de la escuela, utilizar el internet para resolver tareas escolares, hacer deporte, utilizar juegos computarizados o electrónicos, salir con tu pareja, ir a librerías, asistir a museos y exposiciones, asistir a cines, asistir a ver obras de teatro, asistir a conciertos, asistir a bares y cantinas, asistir a fiestas y reuniones con amigos, asistir a fiestas y reuniones familiares, asistir a plazas comerciales, asistir a jardines, parques y plazas al aire libre).</p> <p><i>CP13</i> ¿Qué actividades extraescolares realizas? (deporte, toco algún instrumento, teatro, canto, pintura, clases de regularización, idioma).</p> |
| | Características sociofamiliares* | <p><i>CF6</i> Especifica si tu vivienda cuenta con lo siguiente (línea telefónica fija, lavadora de ropa, refrigerador, horno de microondas, televisión, televisión de paga, tableta, computadora, estufa de gas, internet, automóvil, letrina, agua corriente, excusado con drenaje, tinaco, cisterna).</p> |

CF10 Tus padres actualmente (viven juntos, viven separados, mamá es viuda, papá es viudo, los dos han muerto, mamá es soltera, papá es soltero).

CS1 Señala los servicios con los que cuenta tu comunidad (bibliotecas públicas, centros de salud, centros deportivos, parques y plazas al aire libre, casas de cultura, electricidad y alumbrado público, drenaje, transporte público, internet, servicio de limpia de basura, agua potable, museos, cines, teatros, recolección de basura, mercados, escuelas, universidades).

Índice de hacinamiento construido con base en las preguntas:

CF2 ¿Cuántos cuartos se utilizan para dormir? (variable numérica)

CF8 ¿Cuántas personas habitan en tu vivienda incluyéndote? (variable numérica).

Índice de carencia de materiales de la vivienda construido con base en las preguntas:

CF3 ¿De qué material son las paredes o muros de tu vivienda? (material de desecho; lámina de cartón; lámina de asbesto o metálica; carrizo, bambú o palma; barro y/o bajareque; madera; adobe; tabique, ladrillo, block, piedra, cantera, cemento o concreto).

CF4 ¿De qué material es el techo de tu vivienda? (material de desecho; lámina de cartón; lámina metálica; lámina de asbesto; palma o paja; madera o tejamanil; terrado con viguería; teja; losa de concreto o viguetas con bovedilla).

CF5 ¿De qué material es el piso de tu vivienda? (tierra; cemento o firme; madera, mosaico u otro recubrimiento).

DI7 Grado (primero, segundo, tercero).

CE1 Indica la razón por la que elegiste esta escuela (el plan de estudios, las instalaciones, la ubicación, ahí estudian o estudiaron tus padres o hermanos, ahí estudian o estudiaron amigos, tiene buenos maestros, te la recomendaron, es gratuita, tiene colegiatura accesible, tiene buen prestigio, lo decidieron tus papás, te asignaron esa escuela).

**Características
escolares**

CE4 Si recibes algún tipo de apoyo para seguir estudiando, especifica el tipo de beca (ARE (ingreso, permanencia, excelencia y reinserción), Fuerzas Armadas/Militares, Discapacidad, Abandono, Formación Dual, Prácticas Profesionales. Beca Capacita-T, Beca Modelo de Emprendedores, Beca de Profesionalización Docente, Beca de Reconocimiento Académico, Beca Movilidad, Beca de Transporte, Policía Federal, Convenio Morelos, Convenio Yucatán, Beca Talento y Servicio Social, Beca Benito Juárez, No cuento con beca).

CE5 La secundaria en la que estudiaste es (pública, privada, otro).

CE6 ¿Cuál fue tu promedio de secundaria? (entre 6 y 7, entre 8 y 9, entre 9 y examen aprobatorio).

CE7 En el tiempo que llevas cursando el bachillerato, tu (no has reprobado ninguna materia, has reprobado una o dos materias, has reprobado más de tres materias).

CE8 En el bachillerato tu promedio es (entre 6 y 7, entre 8 y 9, entre 9 y 10, menor a 6).

CE9 ¿Cuántas veces faltas a clase? (tienes asistencia regular pero faltas en algunas clases, faltas con cierta frecuencia, faltas mucho a clase, generalmente no faltas).

CE10 Generalmente, cuando faltas a clase, ¿cuál es la razón principal? (por problemas de salud, por problemas familiares, por el trabajo, te suspendieron, porque te aburre la escuela, porque no entiendes las clases, porque no te sientes bien con alguno de tus compañeros, porque no te sientes bien con alguno de tus profesores, por pereza, por falta de recursos económicos, porque te queda lejos la escuela, generalmente no faltas a la escuela).

CE11 Selecciona los recursos que utilizas para realizar las actividades y tareas escolares (teléfono celular, tableta electrónica, computadora, biblioteca escolar, solicitas ayuda de alguno de tus profesores, solicitas ayuda de alguno de tus familiares, preguntas a tus compañeros).

CE12 Generalmente, ¿qué técnica utilizas cuando tienes que estudiar para ser evaluado? (haces un resumen de tus apuntes, leer y subrayar lo más importante de tus apuntes, elaborar un listado de conceptos, elaborar un mapa conceptual, elaborar tablas, cuadros sinópticos y/o esquemas, estudiar con los apuntes de alguno de tus compañeros, contestar guías de estudio, consigues guías de estudio resueltas).

CE14 Generalmente, ¿cuánto tiempo diario destinas para la elaboración de tus actividades escolares? (entre 1 y 2 horas diarias, entre 2 y 3 horas diarias, más de 3 horas diarias, menos de 1 hora diaria, no destinas tiempo).

CE21 Al tener problemas escolares, especifica con qué frecuencia acudes con: (el director(a), el subdirector(a), algunos de tus maestros(as), a un(a) orientador(a) o prefecto(a), a tu papá, a tu mamá, a algún amigo(a), a tus hermanos(as)).

*En el contexto familiar y social se fusionaron las categorías debido a que solo se retomó una pregunta del contexto social, además la pregunta sobre los servicios con los que cuenta la comunidad resultaba complementaria para explicar el perfil familiar de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

Además de estas variables se retomaron otras dos preguntas¹⁸, útiles para hacer el análisis del segundo y tercer objetivo específico:

- Segundo objetivo específico: *analizar los motivos que los estudiantes señalan para permanecer en la escuela y continuar los estudios.*

La pregunta utilizada fue *CE20 De los siguientes motivos, ¿cuáles consideras que son los más importantes para permanecer estudiando?* En este caso las categorías de análisis corresponden a la conceptualización y motivos de permanencia escolar señalados en el marco teórico: contar con apoyo familiar, tener recursos económicos, gusto e interés por los estudios, contar con apoyo académico en las asignaturas que se les dificulte entender, sentirse aceptados en su forma de pensar y actuar, percepción de la seguridad dentro y fuera de la escuela, la accesibilidad para llegar a la escuela y percibir un ambiente de respeto y tolerancia en la escuela.

- Tercer objetivo específico: *analizar las expectativas que los estudiantes tienen de la educación que reciben.*

La pregunta seleccionada fue *CP6 ¿Qué esperas obtener de la educación en un futuro?*, mientras que las categorías de análisis para este objetivo corresponden a lo conceptualizado en el marco teórico: tener un buen trabajo y ganar dinero, superar la pobreza, obtener prestigio, obtener y generar conocimientos, obtener más conocimientos, conocer gente, la posibilidad de viajar y generar un cambio favorable en el entorno.

2.5 Estrategias de Análisis

Tal como ya se describió en los apartados anteriores, para realizar el análisis se utilizó el software estadístico STATA MP versión 14, el cual permite introducir instrucciones al programa en un lenguaje sencillo e interactivo, además de que sus procedimientos se especializan en realizar análisis de regresión en las ciencias sociales y humanidades (Escobar, Fernández y Bernardi,

¹⁸ La conceptualización de los motivos de permanencia y las expectativas hacia la educación se hizo a partir del listado de respuestas según las preguntas de ce20 y cp6, por lo que se retomaron los autores que, de acuerdo con el investigador, mejor caracterizaron cada respuesta.

2012), es por ello que se retomó como el programa para llevar a cabo las siguientes estrategias de análisis.

2.5.1 Estrategia de Análisis para la Construcción de los Perfiles Estudiantiles

Las estrategias de análisis utilizadas dependieron de objetivos específicos, por lo que la definición del perfil estudiantil implicó un análisis descriptivo o exploratorio a partir de estadística descriptiva y la construcción de dos índices para la estimación del nivel socioeconómico de los estudiantes. De acuerdo con Sousa *et al.* (2007) los diseños descriptivos permiten al investigador observar, resumir, organizar, presentar y fundamentar diferentes aspectos de un fenómeno o situación, por lo que no existe una manipulación de variables y tampoco se busca establecer relaciones de causa-efecto entre las mismas. En este sentido, la forma usual en que se presentan los resultados de este tipo de análisis es a partir de tablas, figuras y gráficas, mostrando frecuencias y porcentajes (Ñaupas *et al.* 2018).

De esta manera, la primera estrategia de análisis consistió en introducir al software estadístico comandos o instrucciones para tabular frecuencias y porcentajes de las variables que fueron seleccionadas para hacer la caracterización del perfil a partir de las características sociodemográficas, personales, sociofamiliares y escolares de los estudiantes. Todas las tablas cruzaron sus respuestas con las variables subsistema y sexo para establecer comparaciones entre los estudiantes. Además, para complementar el análisis descriptivo del perfil sociofamiliar de los estudiantes se obtuvieron dos índices: 1) de hacinamiento y 2) de calidad de los materiales de la vivienda.

En primer lugar, para obtener el *índice de hacinamiento* fue preciso obtener un promedio de las personas que habitaban en la vivienda del estudiante, y cuántos de los cuartos con los que contaba se utilizaban para dormir. Estos promedios se obtuvieron sin distinción de los subsistemas o el sexo de los estudiantes para que posteriormente este indicador general pudiera funcionar como referencia para calcular el grado de vulnerabilidad en cada subsistema.

La fórmula utilizada fue la siguiente (CONEVAL, 2019):

$$\text{Índice de hacinamiento} = \frac{\text{Número de residentes en la vivienda}}{\text{Número de cuartos utilizados para dormir en la vivienda}}$$

Para interpretar los resultados se utilizaron los indicadores del INEGI (2017), el cual considera que una vivienda es *no vulnerable* o sin hacinamiento cuando el promedio de residentes de la vivienda por cuarto dormitorio es menor o igual a 2.5 personas, y se considera *vulnerable* o con hacinamiento cuando el promedio de residentes de la vivienda por cuarto-dormitorio es mayor a 2.5 personas.

En segundo lugar, el *índice de carencia de materiales de la vivienda* también fue retomado de la clasificación hecha por el INEGI (2017) a partir de los materiales utilizados para construir las paredes, techos y pisos de las viviendas, la cual se muestra a continuación:

Vivienda no vulnerable

- Paredes: lámina de asbesto o metálica, carrizo, bambú o palma, barro o bajareque, madera, adobe, tabique, ladrillo, block, piedra, cantera, cemento o concreto.
- Pisos: cemento o firme, madera, mosaico u otros recubrimientos.
- Techos: lámina de asbesto o metálica, palma, tejamanil o madera, teja, losa de concreto, tabique, ladrillo o terrado con vigería.

Vivienda vulnerable

- Paredes y/techos: lámina de cartón, desecho u otros materiales.
- Pisos: tierra.

Al igual que para el índice de hacinamiento, el promedio de materiales con los que está construida la vivienda de los estudiantes se realizó de forma general, sin distinción entre subsistema y sexo.

2.5.2 Estrategias para Analizar las Expectativas Hacia la Educación y los Motivos de Permanencia

En segundo lugar, se buscó determinar qué variables de los perfiles estudiantiles son las que están involucradas o pueden predecir las expectativas y los motivos de permanencia de los estudiantes, para ello, fue preciso construir modelos de regresión logística binaria y multinomial, análisis que brindan la posibilidad de observar la influencia que tienen diversas variables independientes sobre una variable dependiente dicotómica y politómica, respectivamente (Escobar, Fernández y Bernardi, 2012).

En los modelos de regresión logística binaria la variable dependiente está codificada como 0 y 1 —presencia o ausencia de la respuesta— y surge de la pregunta CP6 *¿Qué esperas obtener de la educación en un futuro?(un buen trabajo, ganar dinero, conocer gente, obtener y/o generar conocimientos, la posibilidad de viajar, prestigio, salir de la pobreza, generar un cambio favorable en tu entorno)*, las tres opciones de respuesta que presentaron la mayor frecuencia porcentual a partir de las respuestas de los estudiantes fungieron como variables dependientes: un buen trabajo, ganar dinero y obtener y/o generar conocimientos. La tabla 2 presenta la codificación final de las variables dependientes en términos dicotómicos.

Tabla 2.

Codificación de las variables dependientes con base en la pregunta CP6 ¿Qué esperas obtener de la educación en un futuro?

| Pregunta | Respuesta con mayor frecuencia | Codificación final de la variable |
|---|-----------------------------------|---|
| ¿Qué esperas obtener de la educación en un futuro? | Un buen trabajo | (1) Estudiantes que esperan obtener un buen trabajo. (0) Estudiantes que no esperan obtener un buen trabajo. |
| | Ganar dinero | (1) Estudiantes que esperan ganar dinero. (0) Estudiantes que no esperan ganar dinero. |
| | Obtener y/o generar conocimientos | (1) Estudiantes que esperan obtener y/o generar conocimientos. (0) Estudiantes que no esperan obtener y/o generar conocimientos. |

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

En los modelos de regresión logística multinomiales la variable dependiente surge de la pregunta CE20 *De los siguientes motivos, ¿cuáles consideras que son los más importantes para permanecer estudiando? (recursos económicos, apoyo familiar, apoyo económico en las asignaturas que se me dificulte entender, accesibilidad para llegar a la escuela, seguridad dentro y fuera de la escuela, ambiente de respeto y tolerancia en la escuela, gusto e interés por el estudio, sentirme aceptado en mi forma de pensar y actuar)*, pregunta que tenía la particularidad de pedir a los jóvenes que indicaran para cada respuesta su orden de importancia, por lo que solo se consideró la primera respuesta que dieron, es decir, la más importante. En este sentido, las variables dependientes fueron consideradas a partir de la respuesta de mayor importancia según el porcentaje de elección por los estudiantes: 1) recursos económicos, 2) sentirme aceptado en mi forma de pensar y actuar, 3) apoyo familiar y 4) otra opción¹⁹. La tabla 3 presenta la codificación final de la variable dependiente.

Tabla 3.

Codificación de la variable dependiente con base en la pregunta CE20 De los siguientes motivos, ¿cuáles consideras que son los más importantes para permanecer estudiando?

| Codificación final de la variable. | | |
|---|---|--|
| Pregunta: ¿Cuáles consideras que son los más importantes para permanecer estudiando? | Respuesta primera opción/orden de importancia | (1) Recursos económicos |
| | | (2) Sentirme aceptado en mi forma de pensar y actuar |
| | | (3) Apoyo familiar |
| | | (4) Otra opción |

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

Las variables independientes o predictoras que se han considerado provienen de aquellas preguntas que fueron utilizadas en la construcción de los perfiles estudiantiles, y que de acuerdo con la literatura y al ser probadas en el software estadístico mostraron una mayor relación para explicar las expectativas y los motivos de permanencia de los estudiantes, estas variables son de tipo dicotómico, categórico y numérico, y se enlistan a continuación (ver tabla 4).

¹⁹ Se agrega la categoría *Otra opción* para cumplir con el principio de exhaustividad (Cea, 1996), es decir, con la finalidad de que la medición de una variable contemple el mayor número de atributos (categorías o valores), a fin de que ninguna observación quede sin clasificarse.

Tabla 4.*Codificación de las variables independientes.*

| Clasificación de la variable | Pregunta de la encuesta | Variable independiente/ Codificación |
|-------------------------------------|---|---|
| Sociodemográfica | DI3 Sexo | Hombres (1) Mujeres (2) |
| | DI5 Edad | Menor de 14 (0) 14 a 16 años (1) 17 a 19 años (2) Mayores de 20 años (3) |
| Sociofamiliar | CF10 Tus padres actualmente: | Viven juntos (1) Viven separados (2) Mamá es viuda (3) Papá es viudo (4) Los dos han muerto (5) Mamá es soltera (6) Papá es soltero (7) |
| | CF8 ¿Cuántas personas habitan en tu vivienda incluyéndote? | Campo numérico. |
| | CF6 Especifica si tu vivienda cuenta con lo siguiente (recursos, electrodomésticos y servicios dentro del hogar): | Nivel socioeconómico (campo numérico). |
| Personal | CP1 ¿Cuál es tu situación actual? | Solo estudio: no (0), sí (1) Estudio y trabajo: no (0), sí (1) |
| Escolar | CE5 La secundaria en la que estudiaste es: | Publica (1) Privada (2) Otra, especifica: (3) |
| | CE6 ¿Cuál fue tu promedio de secundaria? | Entre 6 y 7 (1) Entre 8 y 9 (2) Entre 9 y 10 (3) Examen aprobatorio (4) |
| | DI6 Turno | Matutino (1) Vespertino (2) Discontinuo (3) |
| | DI7 Grado | Primero (1) Segundo (2) Tercero (3) Cuarto (4) |
| | CE7 En el tiempo que llevas cursando el bachillerato, tu: | No has reprobado ninguna materia (1) Has reprobado una o dos materias (2) Has reprobado más de tres materias (3) |
| | CE8 En el bachillerato tu promedio es: | Entre 6 y 7 (1) Entre 8 y 9 (2) Entre 9 y 10 (3) Menor a 6 (4) |

| | |
|---|---|
| CE14 Generalmente, ¿cuánto tiempo diario destinas para la elaboración de tus actividades escolares? | Entre 1 y 2 horas diarias (1) Entre 2 y 3 horas diarias (2) Más de 3 horas diarias (3) Menos de 1 hora diaria (4) No destinas tiempo (5) |
| CP10 Indica qué tanto te describen las siguientes afirmaciones: | Para triunfar en la vida se necesita estudiar: Nada (1) Poco (2) Mucho (3). Te consideras un(a) buen(a) estudiante: Nada (1) Poco (2) Mucho (3). |
| CP7 Especifica qué tan importante es en tu vida:* | La escuela: Nada/poco importante (1) Importante (2) Muy importante (3). |

*La pregunta de CP7 originalmente no se incluyó en la construcción de los perfiles de los estudiantes; sin embargo, al probar diversas variables, se determinó que su presencia contribuía a explicar de forma significativa los modelos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

Tal como se ha podido observar, también se construyó un índice de *nivel socioeconómico* para ser incluido en los modelos de regresión como variable independiente, a partir de la sumatoria de los bienes, recursos y servicios con los que contaba la vivienda de los estudiantes, en particular, con las respuestas derivadas de la pregunta *CF6 Especifica si tu vivienda cuenta con lo siguiente (línea telefónica fija, lavadora de ropa, refrigerador, horno de microondas, televisión, televisión de paga, tableta, computadora, estufa de gas, internet, automóvil, letrina, agua corriente, excusado con drenaje, tinaco, cisterna)*. Este índice fue construido a partir de un análisis factorial, el cual permite explicar la covariación de un conjunto de variables observadas a partir de un grupo de variables latentes o factores definidos previamente por la literatura o el investigador, en este sentido y dado el nivel de medición que manejan las variables a utilizar (dicotómicas) se ha preferido utilizar una matriz de correlación policórica (Freiberg *et al.*, 2013), para esto se definió un único factor en el que, a medida que incrementaba en un punto el valor del mismo, también incrementaba el nivel socioeconómico de los estudiantes.

La versión exponencial de la ecuación de los modelos de regresión logística expresada en el cociente de razones o razones de momios (*odds ratio*) es la siguiente:

$$\frac{\pi(x)}{1 - \pi(x)} = e^{\alpha + \beta x} = e^{\alpha} e^{\beta x}$$

En donde la parte izquierda de la ecuación representa los momios de éxito, mientras que en la parte derecha se encuentra la exponencial de la constante (e^{α}) y el cociente de razones (βx). Para la interpretación de los resultados de esta ecuación Escobar, Fernández y Bernardi (2012) señalan que:

“un cociente de razones superior a 1 indica que el efecto de la variable independiente en cuestión es positivo (aumenta la razón de ocurrencia del suceso estudiado), un cociente de razones inferior a 1 indica un efecto negativo (reduce la razón) y un cociente de razones de 1 indica ausencia de efecto” (p. 381).

En la figura 4 se puede observar un análisis de regresión logística que es similar al que se muestra en los resultados, con la finalidad de facilitar y ejemplificar la interpretación:

Figura 4.

Interpretación del modelo de regresión logística para la variable dependiente “y”.

| Variables independientes | Bachillerato tecnológico | | Bachillerato general | |
|--|--------------------------|-----------|----------------------|-----------|
| | Odds ratio | Std. Err. | Odds ratio | Std. Err. |
| Sexo (referencia=mujeres) | 0.50 | 0.03 | 0.85 | 0.09 |
| Edad (referencia=15-16) | | | | |
| Mayores de 17 | 0.86*** | 0.18 | 0.54** | 0.12 |
| Situación de los padres (referencia=viven juntos) | | | | |
| Mamá es viuda | 0.25* | 0.32 | 1.08 | 0.16 |

*p <0.05; ** p<0.01; ***p <0.001.

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, debemos tener claro cuáles son las variables, en este caso la dependiente es “y”, y las independientes son “sexo”, “edad” y “situación de los padres”. Una vez realizada esta observación se procede a identificar los valores de la columna *Odds ratio*, la cual nos dará el efecto de la variable independiente sobre la dependiente, es decir, si el valor es menor a 1, el efecto será negativo, mientras que, si el valor es superior a 1, el efecto será positivo. Sin embargo, se debe tener precaución con la lectura del efecto de las variables independientes sobre la variable dependiente, ya que puede hacerse en términos de porcentaje, por ejemplo, en la fila de la variable edad el valor es de 0.86 para quienes estudian en el bachillerato tecnológico, lo que significa que ser mayor de 17 años disminuye la probabilidad de elegir la variable dependiente “y” en un 14%

si se está en este tipo de bachillerato. Es decir, ya que el 100% es igual a 1, al ser 0.86 un valor negativo, se resta al total, lo que da un valor de 14%. También es importante considerar que no todos los valores de *Odds ratio* deben ser interpretados, por lo que solo se deben tomar en cuenta aquellos con un valor de significancia de 0.5, 0.01, 0.001.

Por su parte, el modelo logístico multinomial, de acuerdo con Long y Freese (2001), puede expresarse de la siguiente manera:

$$\ln \Omega_{m|b}(X) = \ln \frac{\Pr(y = m|x)}{\Pr(y = b|x)} = X\beta_{m|b} \text{ para } m = 1 \text{ hasta } J$$

Donde β es la categoría de la variable dependiente que se utiliza como grupo de comparación o “categoría base” y m son las demás categorías de la variable dependiente que se utilizan como grupos de contraste. Es decir, el modelo multinomial se basa en el ajuste simultáneo de regresiones logísticas binomiales para cada par de categorías de la variable dependiente utilizando una de las categorías como grupo de comparación o “categoría base”. En este tipo de modelo, los efectos de las variables independientes incluidas pueden diferir para cada resultado (Long y Freese, 2001). La versión exponencial de los coeficientes estimados por el modelo multinomial se interpreta como riesgos relativos. Ahora bien, la interpretación de los coeficientes del modelo se complica a medida que se incrementan las categorías de la variable dependiente porque se requiere un mayor número de comparaciones entre las categorías: “Es tedioso escribir todas las comparaciones, y mucho menos interpretar cada una de ellas para cada una de las variables independientes. Por lo tanto, la clave de la interpretación es evitar sentirse abrumado por las muchas comparaciones” (Long y Freese, 2001, pp. 191). En este sentido, para facilitar la interpretación de los resultados se estiman probabilidades a partir de los modelos logísticos multinomiales (Long y Freese, 2001).

En la figura 5 también se puede observar un análisis de regresión multinomial que es similar al que se muestra en los resultados, por lo que a continuación se presenta un ejemplo de su interpretación:

Figura 5.

Interpretación del modelo de regresión multinomial para la variable dependiente “y” con las categorías de recursos materiales y sentirme aceptado en mi forma de vestir.

| Variables y categorías | | Bachillerato tecnológico | | Bachillerato general | |
|------------------------|---------------|--------------------------|---|----------------------|---|
| | | Recursos materiales | Sentirme aceptado en mi forma de vestir | Recursos materiales | Sentirme aceptado en mi forma de vestir |
| Sexo | Hombres | 0.42*** | 0.15*** | 0.53*** | 0.17*** |
| | Mujeres | 0.25*** | 0.12*** | 0.57*** | 0.18*** |
| Grupo de edad | 14-16 | 0.30*** | 0.12*** | 0.51*** | 0.57*** |
| | Mayores de 17 | 0.12*** | 0.17*** | 0.60*** | 0.08*** |

*p <0.05; ** p<0.01; ***p <0.001.

Fuente: Elaboración propia.

En la regresión multinomial también se debe prestar atención a la variable dependiente “y” y sus categorías “recursos materiales” y “sentirme aceptado en mi forma de vestir”; y las variables independientes “sexo” y “edad”. En este caso, la lectura de los resultados se realiza directamente en función de probabilidades estimadas a partir de la ecuación del modelo. En el ejemplo mencionado, las mujeres del bachillerato general presentan una probabilidad de 0.18 en la categoría de la variable dependiente “sentirme aceptado en mi forma de vestir”; en otras palabras, significa que se tiene 18% de probabilidad de elegir la opción de “sentirme aceptado en mi forma de vestir” si se es mujer, y además se pertenece a este tipo de bachillerato. Al respecto de los niveles de significancia, todos indican un valor de 0.001, lo cual indica que además de ser resultados significativos, todos deben ser interpretados.

Finalmente, al buscar la capacidad explicativa los modelos de regresión se obtuvo el parámetro de bondad ajuste con Pseudo R^2 , este valor puede variar entre 0 y 1, donde 1 indica que el modelo tiene un ajuste perfecto a los datos; sin embargo, en realidad los resultados suelen ser menores en comparación con la regresión lineal (R^2 —coeficiente de determinación—), por lo que se asume que si sus valores son cercanos a 0.2 ya indica un ajuste excelente del modelo (Long y Freese, 2001).

CAPÍTULO III

3. El Contexto Institucional del CONALEP y el COLBACH

En este capítulo se presentará un breve acercamiento histórico e institucional al CONALEP y al COLBACH de la Ciudad de México con la finalidad de contextualizar los resultados obtenidos para los objetivos específicos a partir de la EPAEMS 2019: descripción del perfil de los estudiantes e identificación de los factores que determinan sus expectativas hacia la educación y sus motivos de permanencia.

3.1 Contexto Histórico e Institucional del CONALEP y el COLBACH

3.1.1 Fundamentación de la Desigualdad Actual entre los Subsistemas

En este apartado se busca dar cuenta de las necesidades nacionales que dieron fundamento a la creación del CONALEP y del COLBACH, que más que hacer un recorrido histórico sobre el origen de la EMS, busca fundamentar y explicar el origen de las desigualdades y segmentación que en la actualidad caracterizan a estas instituciones.

Antes, es necesario señalar que la EMS, tal como se conoce hoy en día es heredera la Escuela Preparatoria fundada por Gabino Barreda en 1857, orígenes que la caracterizaron por estar orientada a las élites contribuyendo a la estratificación social, y además por tener una clara orientación propedéutica para continuar con los estudios superiores (Villa, 2010). Es decir, que este tipo educativo nació con diversas desigualdades sociales, con una identidad fusionada y dependiente a las necesidades de la educación superior, situación que prevalece hasta nuestros días.

Esta autora también sostiene que, a casi cien años de la consolidación de este tipo educativo en la Ley de Instrucción Pública de 1867, la relativa estabilidad económica derivada de la política de desarrollo estabilizador, propició un crecimiento demográfico que sentó las bases para incluir en la EMS a sectores de la población que nunca antes habían tenido acceso a este nivel, situación

que puso en evidencia la baja capacidad del gobierno para atender al incremento de la demanda y por lo tanto, un crecimiento de la oferta educativa diversificado y sin identidad (Villa, 2010).

Este incremento acelerado de la matrícula fue señalado por Zorrilla (2008), quien explica que tan solo entre 1950 y 1960 se triplicó la matrícula de secundaria y bachillerato, y que entre 1960 y 1980 la matrícula llegó a multiplicarse por 13 en ambos niveles, insistiendo en que este incremento solo vino acompañado de políticas para incrementar el presupuesto anual a las instituciones de educación posobligatoria en función del número de estudiantes, sin ningún otro tipo de planeación educativa para su crecimiento.

Ante esta situación, Villa (2010) explica que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) creó tres foros de discusión del bachillerato en México en los que participaron diversas universidades del país, el primero en 1971 en Tabasco, el segundo en 1972 en Nayarit y el tercero en 1982 en Morelos. En estos foros se habló de lo siguiente: 1) crear el bachillerato tecnológico y terminal, además del ya existente bachillerato general o propedéutico; 2) dividir en cursos semestrales con unidades de aprendizaje comunes en todas las instituciones basadas en créditos, 3) definir los contenidos en tres áreas de aprendizaje: disciplinares, prácticos o de capacitación para el trabajo y paraescolares o de interés para los estudiantes; y 4) definir la finalidad del bachillerato como un espacio de desarrollo personal que les permitiera insertarse en el sector productivo, acceder a la educación superior y comprender su entorno.

Sin embargo, aunque en un inicio la educación tecnológica y terminal gozó de prestigio en la opinión pública y en los discursos políticos, para quienes desearan adquirir habilidades para insertarse en el mercado de trabajo y no continuar con sus estudios superiores, con el tiempo, la idea de que solo las formaciones superiores dotaban de prestigio, seriedad y reconocimiento a las personas, fue ganando terreno, situación que se agudizó cuando las IES, como la UNAM y el IPN, dieron prioridad a los estudiantes con una formación que los preparara para los estudios superiores, debilitando la formación en el bachillerato como un fin en sí misma (Zorrilla, 2008). La escasa relevancia y pertinencia de la educación profesional técnica también derivó en una jerarquía entre el bachillerato general, el tecnológico o bivalente, y el profesional técnico, siendo este último el de menor prestigio en la sociedad (Villa, 2010).

Esta situación se agudizó en 1996 cuando comenzó a aplicarse en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM) el examen de ingreso a la EMS a cargo de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS)²⁰. Este examen tuvo la finalidad de evitar que más jóvenes fueran rechazados de los bachilleratos vinculados a las IES, ubicándolos en los lugares disponibles en el resto de las instituciones de bachillerato que tenían menor demanda. Es así que desde entonces los jóvenes son asignados a las instituciones en función de su puntaje en el examen, lo que asegura que ningún joven se quede sin ingresar a este nivel educativo (Villa, 2010).

Sin embargo, pese a la intención de lograr equidad en el ingreso a la EMS, esta situación solo propició que existiera una mayor estratificación educativa, en donde a las escuelas de menor prestigio, aquellas no vinculadas a las IES, ingresaban los jóvenes que no obtenían en el examen los puntajes requeridos, quienes en mayor medida eran y son aquellos que por su origen social tienen un menor capital cultural familiar y bajos ingresos económicos (Blanco, 2019a).

3.1.2 El CONALEP

El CONALEP surgió el 29 de diciembre de 1978 a partir de un decreto presidencial durante el sexenio del presidente José López Portillo, en un contexto que buscaba la producción de bienes nacionales para el desarrollo económico (modelo económico de sustitución de importaciones), por lo que era necesario contar con mano de obra especializada que se insertara en los puestos que demandaba el sector de la industria y los servicios (Bernal, 2018). Es así que para los egresados de la secundaria se posicionó como un bachillerato que, si bien no permitía continuar con los estudios superiores, sí era formador de técnicos medios con cédula profesional que les permitiría disminuir sus riesgos de exclusión social, aspectos que lo distinguieron del ya existente bachillerato tecnológico de carácter bivalente (Bernal, 2018).

²⁰ El concurso se caracteriza por realizar una convocatoria única, un mismo registro de aspirantes y la evaluación de conocimientos y habilidades indispensables para ingresar a la EMS en un mismo examen, el cual cuenta con 128 reactivos de opción múltiple distribuidos en dos áreas: 1) habilidades intelectuales: razonamiento verbal y razonamiento matemático y 2) conocimientos disciplinarios relacionados con el plan de estudios de secundaria: Biología, Español, Física, Formación Cívica y Ética, Geografía, Historia, Matemáticas y Química (COMIPEMS, 2021).

A continuación, en orden cronológico y por décadas, se resumen los principales cambios que ha tenido el CONALEP en su modelo educativo, así como el contexto nacional en el que se insertaron dichos cambios, descripción sin la cual resultaría imposible entender su constitución e implicación actual.

3.1.2.1 Cambios Entre 1979 y 1990. En agosto de 1979 el Colegio entró en operación con sus primeros nueve planteles que ofrecían siete carreras, sus inicios estuvieron marcados por un constante crecimiento de la matrícula y el consecuente incremento del número de planteles, por lo que el gobierno solicitó un préstamo al Banco Mundial con un valor de 400 millones de dólares para equipar los nuevos laboratorios y talleres (CONALEP, 2017b). En consecuencia, los docentes eran cada vez más requeridos, sin embargo, enfrentaron una situación complicada porque eran profesionistas que al mismo tiempo trabajan en empresas o unidades productivas, por lo que trabajaban en el Colegio por horas y por tiempo determinado, aspecto que en sus inicios resultaba pertinente para la formación profesional de los estudiantes, pero que a largo plazo derivó en el debilitamiento de la calidad de la enseñanza (Bernal, 2018).

En el contexto del sistema educativo, fue la década en que se consolidó el perfil básico del bachiller en los Acuerdos Secretariales 71 y 77, y se organizó el Congreso Nacional de Bachillerato en Morelos, los tres durante el año de 1982, en los cuales se abordó la necesidad de una formación integral en este tipo educativo, no solamente propedéutica (Bernal, 2018). En el contexto nacional, México inició su apertura comercial a través de su entrada al Acuerdo General de Aranceles Aduaneros y de Comercio (GATT) en 1986, acuerdo que buscaba impulsar el crecimiento económico mundial (Argüelles, 2014), hecho que sentaría las bases para la implementación del modelo neoliberal que impactaría en todos los sectores sociales y por lo tanto en la necesidad de solidificar la formación profesional de sus ciudadanos.

3.1.2.2 Cambios Entre 1991 y 2000. Argüelles (2014) explica que cuando entró en vigor el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLC) en el año de 1994, el país necesitó de aumentar la competitividad y productividad de las empresas y su personal, por lo que fue fundamental fomentar este desarrollo a través de la educación y la capacitación; es así que en 1995 el CONALEP enfrentó una profunda reestructuración, impulsada por el Programa de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC), por lo que el Colegio empezó por eliminar las carreras que estaban duplicadas en su oferta educativa para ser

reorganizadas en dos sectores, industrial y de servicios, esta oferta se redujo de 146 carreras a 63 en 1996, y a 29 en 1997; siendo reagrupadas en cinco áreas de formación profesional: procesos de producción y transformación, metalmecánica y metalurgia, automotriz, electrónica y telecomunicaciones, e instalación y mantenimiento; y cuatro áreas de formación ocupacional: informática, comercio y administración, salud y turismo.

Por otra parte, uno de los cambios más significativos de la década fue la implementación del Programa de Complementación de Estudios para el Ingreso a la Educación Superior (PROCEIES) en 1997, que a través de la inclusión de un bloque de seis materias adicionales (Cálculo Diferencial, Biología, Química 1 y 2, Introducción a las Ciencias Sociales y Filosofía) se buscaba que los estudiantes pudieran tener una formación general de manera opcional al carácter terminal de la educación profesional técnica (Bernal, 2018). El Nuevo Modelo Académico (NMA) implicaba también mayor flexibilidad ante el creciente abandono escolar de la institución, ya que otorgaba certificaciones parciales a quienes no concluyeran la totalidad del plan de estudios, a partir del otorgamiento de cédulas de nivel semi-calificado y calificado, y la certificación de técnico medio para quien sí concluyera la totalidad del mismo, lo anterior con la finalidad de facilitar la inserción al campo laboral (Argüelles, 2014).

Además, en esta década también se buscó mejorar la capacitación de los jóvenes a partir de la creación de los Centros de Asistencia y Desarrollo Tecnológicos (CAST) que operaban en función de las necesidades de las empresas demandantes, centros que se extendieron a otras regiones del país bajo el nombre de Unidades Móviles de Capacitación (UMC); otra innovación fue que el Colegio comenzó a operar como Centro de Evaluación y Certificación de Competencias Adquiridas bajo el esquema de las Normas Técnicas de Competencia Laboral (NTCL) (Bernal, 2018). Sin embargo, pese al énfasis en mejorar la calidad de la educación ofrecida, no todo cambió en la institución, ya que ante tales innovaciones la modalidad de contratación de los docentes permaneció inalterada pese a que les demandaba mayor implicación con la institución, por lo que la matrícula docente comenzó a disminuir (Bernal, 2018).

Otro aspecto a considerar para el final de esta década fue la federalización del Colegio en 1999, con el que se inició la transferencia a los gobiernos estatales de las atribuciones y recursos para administrar los planteles del interior de la República, situación que complicó la organización y administración del Colegio, porque si bien el centro mantenía el control sobre el currículum y la

normativa, ahora cada entidad tenía facultades para la toma de decisiones y acuerdos particulares a su contexto (Bernal, 2018).

3.1.2.3 Cambios Entre 2001 y 2010. El nuevo milenio significó para el Colegio un repliegue en cuanto a la consolidación de su modelo educativo que en décadas anteriores había venido gestándose, sobre todo por la reducción de recursos del PMETyC, y por la dificultad de administrar la diversidad institucional gestada en la década anterior, por lo que tan solo en el sexenio del presidente Vicente Fox, cuatro directores de la institución ostentaron el cargo (Argüelles, 2014). En esta década también se piloteo un programa que buscó incluir materias propedéuticas en el plan de estudios para otorgar un certificado general complementario, piloteo que convirtió al Colegio en un bachillerato bivalente en el 2005, con el cual el estudiante podía optar por obtener una formación como Profesional Técnico o como Profesional Técnico Bachiller, teniendo cada una con una trayectoria académica diferenciada (Bernal, 2018).

En el 2005 también se creó la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), la cual sentó las bases para la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008, con la cual se buscó unificar los planes de estudios de todos los subsistemas a partir de la adopción de un MCC, en el que se despliegan diversos conocimientos, habilidades y actitudes en cuatro grupos de competencias: genéricas y disciplinares básicas comunes en todos los subsistemas, y competencias disciplinares extendidas y profesionales, las cuales son específicas para cada subsistema, dependiendo de sus características (SEP, 2017a).

En respuesta a este cambio en la conformación de la EMS, el Colegio desarrolló en 2008 el Modelo Académico de Calidad para la Competitividad (MACC), con el cual buscaba ofrecer una educación centrada en el aprendizaje del alumno, y el fortalecimiento de sus competencias en la tecnología y la comunicación, además de un modelo de enseñanza basado en el aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo (Argüelles, 2014).

3.1.2.4 Cambios Entre 2011 y 2020, y Cifras Actuales. En la actualidad el Colegio opera bajo la gestión del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) e implementa el MCC con adaptaciones a su contexto institucional, que se traduce en un modelo académico que busca una formación académica y ocupacional bajo el enfoque constructivista y una metodología de enseñanza por competencias, con responsabilidad cívica y ambiental, que da respuesta a las necesidades del sector productivo y brinda alternativas de acceso a la educación superior para los

jóvenes, buscando que la formación esté siempre a la vanguardia y en actualización constante por los avances científicos y tecnológicos de las profesiones que imparte, además de que debe ser pertinente al contexto socioeconómico del país (CONALEP, 2021a).

La formación total tiene una duración de 3 780 horas, de las cuales 1 530 están en el componente de formación básica con 22 módulos, y 2 250 en el componente de formación profesional. Además, se imparte en las modalidades escolarizada y mixta, esta última puede ser de uno de los tres modelos actuales: el Programa de Formación Profesional Técnica en la Empresa (PFPTTE), la Formación Profesional y Capacitación Laboral a Distancia en Ambientes virtuales de Aprendizaje (en pilotaje) o el Modelo Mexicano de Formación Dual (MMFD) (CONALEP, 2017b). Al respecto del MMFD, este se imparte en el Colegio desde el año 2013 en algunos estados y carreras, y consiste en que los estudiantes pueden tener una formación teórica y práctica integral, tanto en el aula como en una empresa (CONALEP, 2021a).

En la actualidad el Colegio opera con 38 carreras encaminadas al sector industrial y 18 carreras del sector de los servicios. En el primer sector se divide en cuatro áreas: Producción y Transformación, Mantenimiento e Instalación, Tecnología y Transporte y, Electricidad y Electrónica; mientras que el segundo sector se divide en tres áreas: Salud, Contaduría y Administración, y Turismo (CONALEP, 2021a).

Por otra parte, en la actualidad la matrícula es de 307 031 estudiantes a nivel nacional, de los cuales 45 497 están en la Ciudad de México distribuidos en 27 planteles (CONALEP, 2021b). En la Ciudad de México, el 47.9% de los estudiantes son mujeres y el 52.1% son hombres, la eficiencia terminal es del 43.2% y el abandono escolar es del 16.8% (CONALEP, 2021b).

Finalmente, de acuerdo con el último proceso de ingreso a la EMS en 2020, el puntaje mínimo para acceder a algún plantel del CONALEP de la Ciudad de México, fue de 21 aciertos, específicamente para el Plantel 15-Venustiano Carranza I en la carrera de Soporte y Mantenimiento de Equipo de Cómputo; mientras que el puntaje máximo fue de 78 aciertos para el Plantel 189-Coyoacán en la carrera de Enfermería General (Unitips, 2021).

3.1.3 El COLBACH

Como se leerá en este apartado, en el caso del COLBACH su historia es más breve y advierte menos turbulencia y más organización, sin embargo, a diferencia del CONALEP donde se puede visualizar un desarrollo unificado a nivel nacional, este Colegio presenta un crecimiento diferenciado entre las entidades federativas, razón por la cual este apartado solo dará cuenta de los principales cambios ocurridos en la Ciudad de México, principalmente porque es el lugar donde tuvo su origen, porque es ejemplo del modelo educativo que se ha de implementar en el resto de las entidades y porque es la zona de interés para esta investigación.

3.1.3.1 Origen y Principales Cambios. El COLBACH nació en un contexto en el que el gobierno no contaba con legítima autoridad ante la juventud, González (2018) señala que al ser recientes los sucesos de 1968, el gobierno buscó formas alternativas de legitimación al modelo clásico de formación para una identidad nacional, el cual había sido severamente cuestionado; fue así que se encaminó a un modelo de formación para la ciudadanía, basada en el adiestramiento de una fuerza de trabajo próxima a la emancipación, y con capacidad reflexiva para la participación política y social.

Es así que el Colegio se creó por decreto del presidente Luis Echeverría Álvarez en 1973, con la finalidad de responder al incremento de la población y para brindar oportunidades educativas de carácter propedéutico y terminal a quien lo concluyera, además el Colegio surgió con la característica de ser un organismo descentralizado, con personalidad jurídica, patrimonio propio y con domicilio en la Ciudad de México (Presidencia de la República, 1973).

Ya en febrero del año de 1974 el Colegio contaba con cinco planteles en la Ciudad de México y con otros tres en el estado de Chihuahua, e impartía ocho opciones técnico terminales: 1) Administración de Oficinas, 2) Administración Pública, 3) Administración Personal, 4) Contabilidad, 5) Dibujo, 6) Economía y Estadística, 7) Empresas Turísticas y, 8) Laboratorista Técnico; dos años después se agregaron otras dos opciones técnico terminales: 9) Técnico Bancario y 10) Técnico en Programación (Villa, 2010). Esta misma autora explica que desde el año de 1976 el Colegio también abrió sus puertas a obreros, empleados y amas de casa para que realizaran sus estudios a partir de la modalidad abierta.

Entre 1977 y 1978 la demanda siguió creciendo, y en la Ciudad de México se abrieron 11 nuevos planteles (del 6 al 16); más tarde, en 1979 se abrieron tres planteles más (del 17 al 19); el último plantel de la región, tal como opera en la actualidad, empezó a funcionar en 1985 (plantel 20) (SEMS, 2016).

En 1992 se sentaron las bases jurídicas para la presencia del COLBACH en el resto de las entidades federativas, por lo que la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el COLBACH de la Ciudad de México, serían responsables de brindar apoyo financiero y asesoría académica para la creación del resto de los planteles estatales (Cárdenas, 2018).

A raíz de la implementación de la RIEMS el Colegio definió y actualizó sus salidas ocupacionales considerando el Catálogo Nacional de Ocupaciones (CNO) de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS), el Sistema Nacional de Clasificación de Ocupaciones (SINCO), y el Sistema de Clasificación para América del Norte (SCIAN), resultando en ocho carreras: Auxiliar de Recursos Humanos; Auxiliar Bibliotecario; Auxiliar de Contabilidad; Dibujante de Planos Arquitectónicos; Auxiliar de Diseño Gráfico; Auxiliar de Programador; Auxiliar de Servicios de Hospedaje, Alimentos y Bebidas; y Auxiliar Laboratorista (Cárdenas, 2018). La RIEMS también propició la creación del Plan Operativo 2009 con la finalidad de alinear a la institución con los objetivos de su Programa de Desarrollo Institucional 2007-2011 y los proyectos y lineamientos recién emitidos por la SEMS, a fin de lograr metas e indicadores de desempeño comunes (COLBACH, 2009).

El último cambio ocurrió en marzo del 2020 cuando el Colegio firmó un convenio con vigencia de cuatro años con la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) para aprovechar la infraestructura y experiencia de ambas instituciones, este convenio presenta beneficios para ambas, en el caso del Colegio implica la capacitación de su personal docente y administrativo, y el uso de bibliotecas y laboratorios de la universidad por parte de los estudiantes para mejorar su formación; y para el caso de la UAM implica que sus estudiantes podrán realizar su servicio social en las oficinas del Colegio y sus planteles, además que entre ambas habrá un intercambio académico, cultural y deportivo (COLBACH, 2020a).

3.1.3.2 Modelo Educativo y Cifras Actuales. El Colegio tiene como principal finalidad desarrollar competencias genéricas, disciplinares y laborales en sus estudiantes, a fin de que puedan ingresar al campo laboral o a la educación superior, según sus intereses, necesidades y

posibilidades (COLBACH, 2021). En este sentido, el plan de estudios del Colegio se compone de tres áreas de formación: básica, específica y ocupacional. La formación básica se cursa de primero a sexto semestre a partir de 49 asignaturas obligatorias distribuidas en seis campos del conocimiento: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Humanidades y Desarrollo Humano. El área de formación específica se cursa únicamente en quinto y sexto semestres, y tiene la función de ayudar a que los estudiantes adquieran los conocimientos que les permitan continuar con su educación superior, por lo que es dependiente de sus intereses vocacionales, éstos pueden optar por el dominio profesional Físico-Matemático, Químico-Biológico, Económico-Administrativo o de Humanidades y Artes. La formación laboral se cursa solo en el sexto semestre, y aunque también el estudiante elige un campo ocupacional dependiente de sus intereses, este suele estar limitado a la oferta educativa de su plantel, los campos ocupacionales que existen son: Contabilidad, Turismo, Química, Biblioteconomía, Recursos Humanos, Arquitectura e Informática (COLBACH, 2020a).

En la actualidad el COLBACH de la Ciudad de México tiene un total de 87 921 estudiantes distribuidos en sus 20²¹ planteles en la modalidad escolarizada, y cerca de 11 500 estudiantes en la modalidad no escolarizada, que se ofrece en cinco planteles a través de internet (COLBACH, 2021). Su eficiencia terminal es del 46.7%, siendo este indicador más bajo en el plantel 10 “Aeropuerto” con un 35.8% y más alto en el plantel 20 Del Valle “Matías Romero” con un 66.1%. El abandono escolar es del 11.8%, siendo este índice más bajo en el plantel 4 Culhuacán “Lázaro Cárdenas” con un 5.1%, y más alto también en el plantel 11 “Nueva Atzacolco” con un 17.2% (COLBACH, 2020b).

Finalmente, el puntaje mínimo para entrar a algún plantel del Colegio en la Ciudad de México es de 54 aciertos en el examen de ingreso, particularmente para el Plantel 11 “Nueva Atzacolco”, mientras que el puntaje máximo es de 86 aciertos para el Plantel 20 Del Valle “Matías Romero” (Unitips, 2021).

²¹ El Colegio de Bachilleres considera 20 planteles en la zona centro del país, sin embargo, para los fines de esta investigación se han de considerar únicamente los que se encuentran en la Ciudad de México, excluyendo al plantel 12 ubicado en Nezahualcóyotl y al plantel 19 ubicado en Ecatepec, ambos en el Estado de México.

3.2 La desigualdad en los subsistemas del CONALEP y el COLBACH

El CONALEP y el COLBACH tuvieron un origen similar, ambos surgieron por la necesidad de contar con una población calificada, aprovechando la creciente demanda de la educación post secundaria. Esto es relevante porque México también vivió la falsa promesa de la masificación, en donde si bien, durante la segunda mitad del siglo XX, más jóvenes buscaban acceder a la educación media superior, ya sea para encontrar trabajo mediante una certificación técnica o para continuar hacia la educación superior, más jóvenes matriculados no implicó necesariamente una justicia educativa en términos de movilidad social y económica para ellos.

Esto quiere decir que, pese a que estas instituciones se gestaron bajo la expectativa de satisfacer la demanda educativa de una creciente generación que potencialmente sería el impulso para el desarrollo económico que el país necesitaba, con el paso del tiempo, los procesos de ingreso diferenciados, la mala gestión y la popularización de unas instituciones sobre otras, generaron que estas instituciones no se encuentren entre las primeras opciones de elección entre la mayoría de los jóvenes en la Ciudad de México, pese a los esfuerzos institucionales por homologar el curriculum de la EMS en función de las tendencias educativas.

En el caso de estos subsistemas la desigualdad se ve reflejada en la baja demanda de los planteles según el puntaje requerido para la admisión, además de los altos índices de abandono escolar y el bajo porcentaje de eficiencia terminal que, al compararse con las cifras de los bachilleratos vinculados a las IES, reflejan diferencias abismales. Y, por lo tanto, en un ingreso diferenciado a los subsistemas, en donde las clases populares son asignadas a los planteles de baja demanda al no poder acceder a la preparación adecuada para el examen de admisión y al provenir de hogares con un bajo capital cultural familiar, acumulando desventajas personales, sociales y educativas.

García (2016) agrega la otra cara del problema antes señalado, y explica que, los jóvenes de bajo nivel socioeconómico tienen un patrón de elección para el registro al examen de ingreso, en el cual las primeras opciones que consideran pertenecen al mismo subsistema, sin considerar las alternativas educativas que ofrecen otras escuelas o incluso aspectos como, el puntaje solicitado, la demanda, la distancia y la seguridad del plantel, y argumenta que es probable que esta situación tenga su origen en la falta de información y orientación educativa que experimentan

los jóvenes ante su vulnerabilidad social. Al respecto, muchos jóvenes pueden ser asignados a opciones que no figuraban entre las opciones de su preferencia por no cumplir con los requerimientos de ingreso para las escuelas que solicitaron, y, por lo tanto, a tener que resignarse con “lo que les tocó”. O incluso, aun habiendo elegido conscientemente, haber sido asignados a escuelas que no deseaban, por lo que esta asignación forzada generaría en ellos resignación y en otros casos, el deseo de volver a presentar el examen, aunque eso les represente el abandono temporal de sus estudios.

Al respecto, Solís (2014) señala que la desigualdad institucional en la EMS puede observarse en los siguientes aspectos: “1) los programas de estudio y las credenciales que otorgan, b) la calidad de la enseñanza, c) las alternativas disponibles de continuidad escolar en los niveles educativos siguientes y d) las posibilidades de progresión hacia niveles educativos posteriores” (p. 75). En este sentido, si bien los jóvenes acceden a la EMS como parte de una garantía constitucional, la diferenciación al interior de los subsistemas y planteles, genera que sus alternativas de egreso y continuidad escolar se vean truncadas y deterioradas, generando a largo plazo una estratificación educativa aún más profunda.

Las desigualdades antes descritas para estos subsistemas solo son la antesala de un problema que se profundiza al observar las motivaciones y las decisiones de los jóvenes hacia el bachillerato, las cuales inevitablemente estarán permeadas por la vulnerabilidad social, económica y educativa que experimentan. En este sentido, no habría de extrañarnos que la mayoría de los jóvenes de estas instituciones que cuentan con un nivel socioeconómico bajo, expresen deseos de superación económica y social a través de la educación. Lo anterior pese a que los estudios recibidos no puedan asegurarles un ingreso preferente a las IES, orillándolos a otro proceso de exclusión social derivado del examen de ingreso a la educación superior y, en consecuencia, a la confirmación de que los estudios de bachillerato, aunque sean percibidos por los jóvenes como una oportunidad para mejorar su condición económica y social, en la realidad está lejos de cumplirse.

En cualquier caso, los esfuerzos del sistema educativo por mejorar el curriculum de la EMS, como bien se describió en este capítulo, son insuficientes si no se consideran también aspectos que minimicen los efectos del acceso y egreso diferenciado, en las percepciones y motivaciones de los jóvenes de estos subsistemas.

CAPÍTULO IV

4. Los Perfiles Personales, Sociofamiliares y Escolares de los Estudiantes del CONALEP y del COLBACH, una Mirada Desde la EPAEMS 2019

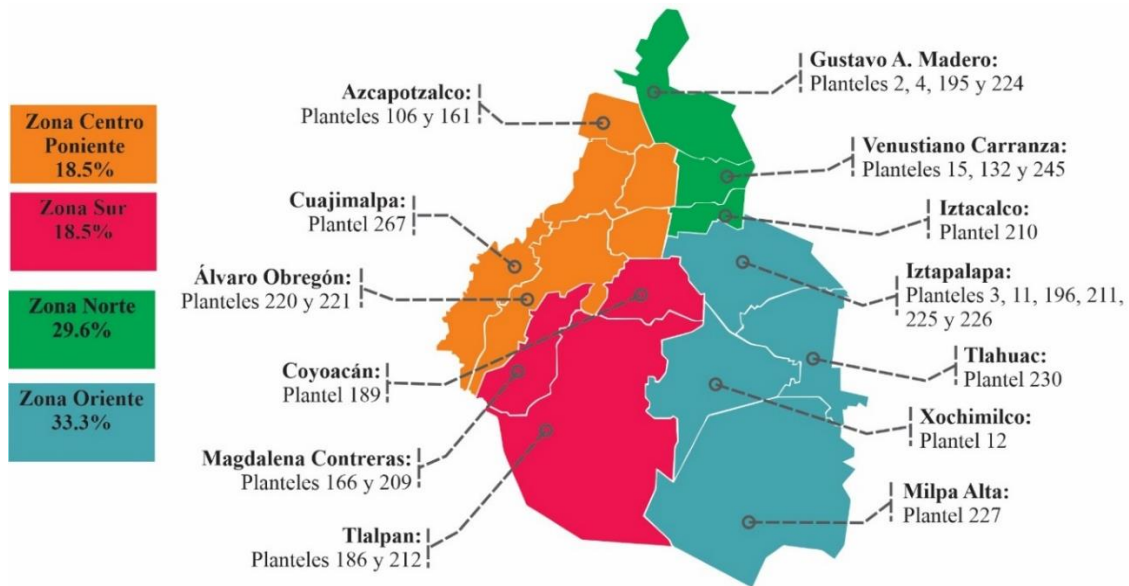
En este capítulo, con la finalidad conocer algunas características de ambos subsistemas en la Ciudad de México y para introducir la descripción de los perfiles de los estudiantes, se presenta cómo se encuentran distribuidos sus planteles en las cuatro zonas en que se divide la entidad²², para ello se ha utilizado la clasificación de Saraví (2015), quien en sus estudios sobre la segmentación social y educativa en la Ciudad de México, caracterizó a las Zonas Norte, Poniente, Centro y algunas áreas del Sur, como los lugares donde se encuentran los sectores sociales más privilegiados, con altos niveles de ingreso y condiciones de vivienda, de infraestructura y de servicios altos; y a la Zona Oriente, como la región donde residen los sectores populares, con mayores rezagos en sus condiciones de vida, de infraestructura y de servicios. Aspectos que impactan en la conformación social de los estudiantes que asisten a las instituciones que en esas zonas se ubican.

En este sentido, en el CONALEP se destaca que la Zona Norte y Oriente de la Ciudad concentran el 63% de sus planteles, mientras que en la Zona Poniente y Sur concentran solo el 37% de los mismos, además de que no cuenta con planteles en las alcaldías Miguel Hidalgo, Cuauhtémoc y Benito Juárez. La tendencia es similar en el COLBACH donde se aprecia que la Zona Norte y Oriente concentran el 55.6% de los planteles de este subsistema en la región, mientras que la Zona Poniente y Sur concentran solo el 44.4% de los planteles. Este subsistema tampoco cuenta con planteles en las alcaldías Miguel Hidalgo, Cuauhtémoc, Álvaro Obregón y Tlalpan (ver figuras 6 y 7).

²² La división de la Ciudad de México en cuatro zonas corresponde a una estrategia de presentación de la información, la cual no es aleatoria, esta ha sido utilizada por el Gobierno de la Ciudad de México y en estudios sobre la juventud en esta región (Saraví, 2015).

Figura 6

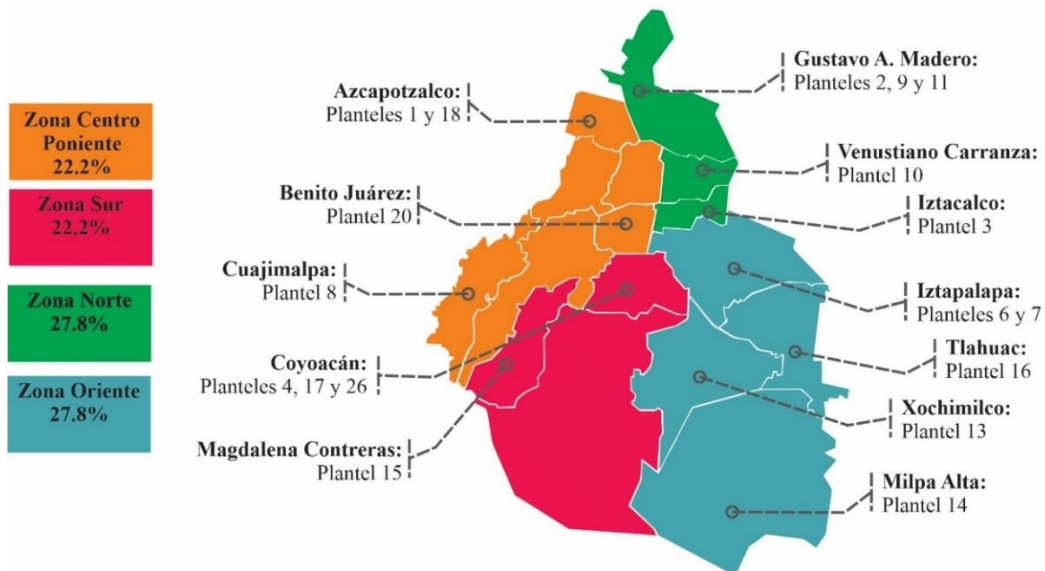
Distribución de planteles del CONALEP en la Ciudad de México.



Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

Figura 7

Distribución de planteles del COLBACH en la Ciudad de México.



Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

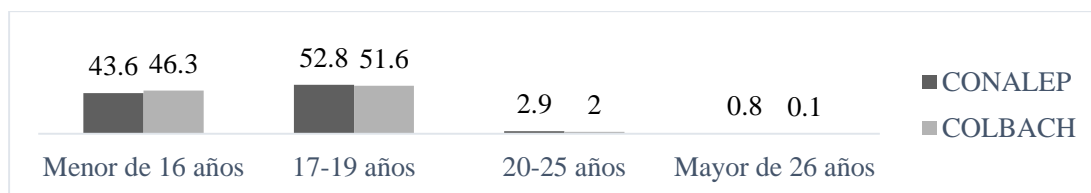
4.1 Aspectos Sociodemográficos y Personales

Al respecto de los resultados de la EPAEMS 2019, se trabajó con las observaciones de 13 364 estudiantes de ambos subsistemas, de los cuales 3 858 corresponden al CONALEP (28.9%) y 9 506 al COLBACH (71.1%). En el CONALEP, el mayor número de observaciones (1 082) se encuentran en el plantel 12 ubicado en la alcaldía Xochimilco, mientras que el menor número de observaciones (2) se aprecia en el plantel 209 ubicado en Magdalena Contreras. En el COLBACH el mayor número de observaciones (1 294) de la encuesta se localizan en el plantel 17 “Iztapalapa” en la alcaldía Iztapalapa, mientras que la menor cantidad de observaciones (28) se encuentra en el plantel 18 “Tlilhuaca-Azcapotzalco” en la alcaldía Azcapotzalco²³.

En el CONALEP, la variable sexo presenta la siguiente distribución porcentual: 44% hombres y 56% mujeres. Mientras que en el COLBACH esta variable se distribuye en 41% hombres y 59% mujeres. Aspecto consistente con las encuestas nacionales y la literatura, ya que desde hace décadas se observa una mayor presencia de las mujeres en la EMS, tan solo durante el ciclo escolar 2020-2021 la matrícula nacional era de 48.3% para hombres y de 51.7% para mujeres (DGPPEE, 2021). La edad en ambos subsistemas se encuentra mayoritariamente entre los 14-16 años y entre los 17-19 años, edad típica en que se cursa el bachillerato en México (ver figura 8)²⁴.

Figura 8.

Edad de los estudiantes por subsistema.



Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

²³ Es importante destacar que estas observaciones no corresponden a la población total de los planteles, solo refieren al número de encuestados que se tomaron en cuenta para el análisis, una vez realizado el filtrado por subsistema y entidad federativa.

²⁴ Las gráficas que adelante se presentarán se leen en horizontal indicando porcentajes (sumando 100%), mientras que las tablas se leen en vertical (sumando 100%) y muestran los resultados en términos de porcentajes con base en el total de observaciones obtenidas de la muestra en dos formas, 1) de forma general distinguiendo entre subsistemas y 2) por sexo distinguiendo entre subsistemas.

Esto, de acuerdo con Guzmán y Serrano (2007) es un fuerte indicador de la continuidad en la trayectoria educativa de los jóvenes, y suponiendo que hayan tenido que abandonar la escuela, ha sido por un corto tiempo, por lo que se puede decir que quienes entran al bachillerato en la edad típica cuentan con condiciones materiales suficientes y familias interesadas por sus estudios. Sin embargo, es importante resaltar que entre el 0.1 y 2.9% en ambos subsistemas son jóvenes mayores de 20 años, aspecto que puede dar indicios de reprobación, abandono y retorno escolar, de un ingreso tardío por intentar en varias ocasiones el examen de admisión o por tener que trabajar para sostener sus estudios. En el caso de los estudiantes mayores de 26 años, puede apreciarse que más del 60% son mujeres en ambos subsistemas, lo cual podría dar señales de ser madres o trabajadoras que han retomado sus estudios después de posponerlos por deberes y labores familiares (ver tabla 5).

Tabla 5.

Edad y sexo de los estudiantes.

| | Edad | Menor de 16 años | 17-19 años | 20-25 años | Mayor de 26 años |
|----------------|----------------|-------------------------|-------------------|-------------------|-------------------------|
| CONALEP | Hombres | 42.5 | 45.8 | 50.9 | 40 |
| | Mujeres | 57.5 | 54.3 | 49.1 | 60 |
| COLBACH | Hombres | 38 | 42.6 | 64.2 | 33.3 |
| | Mujeres | 62 | 57.4 | 35.8 | 66.7 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

Al profundizar en su condición escolar y laboral derivada de la pregunta *CPI ¿Cuál es tu situación actual? (solo estudio, estudio y trabajo, solo estudio)*, se encuentra que alrededor del 80% de los estudiantes en ambos subsistemas se dedican de tiempo completo a sus estudios, siendo esta tendencia mayor en las mujeres; mientras que en el CONALEP el 17.2% y el 13.6% en el COLBACH se dedican a estudiar y trabajar, y contrariamente la tendencia es mayor en hombres (ver tabla 6).

Tabla 6.*Situación escolar-laboral de los estudiantes.*

| | CONALEP | HOMBRES CONALEP | MUJERES CONALEP | COLBACH | HOMBRES COLBACH | MUJERES COLBACH |
|--|----------------|----------------------------|----------------------------|----------------|----------------------------|----------------------------|
| Solo estudio | 79.4 | 72.4 | 84.9 | 80.9 | 73.1 | 86.3 |
| Estudio y trabajo | 17.2 | 23 | 12.5 | 13.6 | 19.6 | 9.4 |
| Estudio y trabajo esporádica- mente | 3.5 | 4.6 | 2.6 | 5.6 | 7.3 | 4.3 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

Esto es consistente con lo que señala Guzmán (2002), quien afirma que la mayoría de los estudiantes que combinan el estudio con el trabajo son hombres, solteros y que además suelen tener una mayor edad en comparación con el nivel en el que se encuentran; por otra parte el mayor porcentaje de estudiantes que trabajan en el CONALEP puede estar relacionado al modelo educativo de la institución que prioriza la formación profesional en escenarios reales a través de diferentes programas, como el Programa de Formación Profesional Técnica en la Empresa para la modalidad escolarizada y la Opción de Formación Dual para la modalidad mixta (CONALEP, 2017b). En el caso de la opción de estudiar y trabajar esporádicamente, se encuentran en esta condición, una mayor proporción de estudiantes del COLBACH (5.6%), siendo los hombres de esta institución quienes la ejercen más.

En lo que respecta a los vínculos afectivos, las instituciones y aspectos de la vida diaria, la pregunta retomada de la encuesta fue *CP7 Especifica qué tan importante son en tu vida: los amigos(as), la pareja, la familia, el trabajo, el dinero, la política, la religión, la escuela (muy importante, importante, poco importante y nada importante)* (ver tabla 7).

Tabla 7.

Importancia de aspectos de la vida diaria de los estudiantes (general, hombres y mujeres).

| Importancia | | Los amigos | La pareja | La familia | El trabajo | El dinero | La política | La religión | La escuela |
|------------------------|------------------------|-------------------|------------------|-------------------|-------------------|------------------|--------------------|--------------------|-------------------|
| CONALEP | Nada importante | 5.2 | 16.3 | 1.0 | 2.8 | 1.2 | 9.3 | 22.4 | 1.1 |
| | Poco importante | 28.0 | 28.8 | 3.4 | 7.1 | 11.1 | 33.2 | 40.7 | 3.2 |
| | Importante | 50.8 | 39.8 | 12.0 | 37.4 | 51.4 | 46.6 | 28.9 | 24.9 |
| | Muy importante | 15.9 | 15.2 | 83.5 | 52.7 | 36.3 | 11.0 | 8.1 | 70.8 |
| COLBACH | Nada importante | 2.0 | 15.3 | 0.5 | 2.6 | 0.6 | 6.2 | 27.2 | 0.5 |
| | Poco importante | 18.4 | 30.1 | 1.7 | 5.3 | 8.1 | 31.2 | 42.5 | 1.8 |
| | Importante | 56.8 | 39.6 | 11.5 | 43.6 | 55.2 | 50.9 | 24.1 | 25.5 |
| | Muy importante | 22.8 | 15.0 | 86.3 | 48.5 | 36.2 | 11.7 | 6.3 | 72.2 |
| HOMBRES CONALEP | Nada importante | 6.4 | 13.7 | 1.6 | 2.9 | 1.5 | 9.9 | 25.0 | 1.5 |
| | Poco importante | 30.3 | 28.7 | 4.3 | 9.1 | 12.6 | 35.3 | 40.4 | 4.3 |
| | Importante | 48.9 | 40.7 | 14.1 | 39.0 | 49.9 | 43.7 | 26.8 | 29.0 |
| | Muy importante | 14.4 | 16.9 | 79.9 | 49.0 | 36.0 | 11.1 | 7.8 | 65.2 |
| HOMBRES COLBACH | Nada importante | 2.8 | 13.6 | 0.8 | 3.4 | 0.7 | 7.5 | 31.7 | 0.8 |
| | Poco importante | 20.7 | 28.2 | 1.9 | 7.5 | 9.3 | 32.3 | 40.0 | 3.0 |
| | Importante | 54.5 | 40.8 | 13.3 | 45.1 | 52.9 | 47.7 | 21.9 | 30.2 |
| | Muy importante | 22.1 | 17.4 | 84.0 | 44.1 | 37.1 | 12.5 | 6.5 | 66.1 |
| MUJERES CONALEP | Nada importante | 4.3 | 18.3 | 0.6 | 2.8 | 1.0 | 8.7 | 20.2 | 0.7 |
| | Poco importante | 26.2 | 28.9 | 2.7 | 5.6 | 9.9 | 31.5 | 40.9 | 2.2 |
| | Importante | 52.4 | 39.0 | 10.3 | 36.1 | 52.6 | 49.0 | 30.6 | 21.7 |
| | Muy importante | 17.2 | 13.8 | 86.4 | 55.6 | 36.4 | 10.9 | 8.3 | 75.4 |
| MUJERES COLBACH | Nada importante | 1.5 | 16.4 | 0.3 | 2.0 | 0.4 | 5.3 | 24.1 | 0.2 |
| | Poco importante | 16.8 | 31.5 | 1.5 | 3.8 | 7.2 | 30.4 | 44.3 | 1.0 |
| | Importante | 58.4 | 38.8 | 10.3 | 42.6 | 56.8 | 53.1 | 25.6 | 22.3 |
| | Muy importante | 23.3 | 13.3 | 87.9 | 51.6 | 35.5 | 11.2 | 6.1 | 76.5 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

En este sentido, se puede apreciar que los estudiantes del CONALEP y del COLBACH le conceden mayor grado de importancia a la familia, seguido de la escuela y el trabajo, lo mismo sucede cuando se hace una distinción por sexo entre los subsistemas; por otra parte, se destaca que, en la categoría de nada importante, la única opción que recibió porcentajes de respuestas por encima del 20% fue la religión. Lo anterior puede estar relacionado con lo que señala Settersten (2002), quien explica que los roles y actividades sociales que se realizan en el transcurso de la vida podrían tener relación con la edad y el trabajo; es decir, que en un primer momento se podría enfocar en la formación académica y laboral, en un segundo momento enfocarse en la actividad laboral continua y finalmente, preferir el ocio y la jubilación²⁵. En este sentido, la familia vendría a ser la parte fundamental que apoya y sustenta el primer momento en que los jóvenes requieren de apoyo para continuar con sus estudios, de ahí su importancia.

La percepción que tengan los estudiantes sobre sus logros y capacidades también resulta importante para entender por qué permanecen estudiando, en este sentido, existen dos tipos de juicios para llevar a cabo alguna tarea, en el primero se tiene la expectativa de autoeficacia percibida, esto quiere decir que el individuo tiene la convicción de poder lograr de forma exitosa cualquier resultado al contar con la habilidad que este requiere; la segunda se refiere a la expectativa de resultado, en esta el individuo estima un posible éxito en la tarea a partir de la puesta en marcha de la conducta que esta requiere, que en principio no se posee (Bandura 1977, citado en Abaitua y Ruíz, 1990). Esta situación se puede observar en la siguiente pregunta: *CP10 Indica qué tanto te describen las siguientes afirmaciones: eres una persona que se esfuerza por alcanzar sus metas, has alcanzado las metas que te has propuesto, puedes superar cualquier obstáculo que te impida alcanzar tus metas, tus problemas en la escuela te desaniman, tu futuro depende de tus decisiones, para triunfar en la vida se necesita estudiar, te consideras un(a) buen(a) estudiante (mucho, poco o nada)* (ver tabla 8).

²⁵ Esta afirmación es propia de un contexto y un análisis particular del autor, el cual coincide con los resultados de esta investigación, por lo que es de utilidad para explicar sus hallazgos. Sin embargo, se acepta que puede haber excepciones en las preferencias de los jóvenes.

Tabla 8.

Percepción de la motivación y esfuerzo de los estudiantes (General, hombres y mujeres).

| Percepción | | Eres una persona que se esfuerza por alcanzar sus metas | Haz alcanzado las metas que te has propuesto | Puedes superar cualquier obstáculo que te impida alcanzar tus metas | Tus problemas en la escuela te desaniman | Tu futuro depende de tus decisiones | Para triunfar en la vida se necesita estudiar | Te consideras un(a) buen(a) estudiante |
|--------------------|-------|---|--|---|--|-------------------------------------|---|--|
| CONALEP | Nada | 0.7 | 1.2 | 0.9 | 37.6 | 1.3 | 0.9 | 1.8 |
| | Poco | 17.2 | 30.3 | 24.2 | 47.0 | 14.2 | 12.7 | 45.9 |
| | Mucho | 82.2 | 68.5 | 74.9 | 15.4 | 84.6 | 86.4 | 52.3 |
| COLBACH | Nada | 0.3 | 0.8 | 0.5 | 35.5 | 0.4 | 0.8 | 1.5 |
| | Poco | 14.5 | 28.1 | 24.6 | 49.2 | 8.9 | 12.7 | 43.9 |
| | Mucho | 85.3 | 71.1 | 75.0 | 15.3 | 90.7 | 86.5 | 54.6 |
| HOMBRES CONALEP | Nada | 0.8 | 1.3 | 1.1 | 42.2 | 1.6 | 1.5 | 2.3 |
| | Poco | 18.1 | 29.9 | 21.8 | 44.2 | 16.0 | 16.9 | 48.4 |
| | Mucho | 81.1 | 68.8 | 77.2 | 13.6 | 82.4 | 81.6 | 49.4 |
| HOMBRES COLBACH | Nada | 0.3 | 0.9 | 0.5 | 43.0 | 0.6 | 1.4 | 1.9 |
| | Poco | 16.4 | 28.1 | 22.3 | 45.8 | 9.7 | 17.4 | 48.3 |
| | Mucho | 83.3 | 71.1 | 77.1 | 11.3 | 89.8 | 81.2 | 49.9 |
| MUJERES CONALEP | Nada | 0.6 | 1.1 | 0.8 | 34.0 | 1.0 | 0.4 | 1.4 |
| | Poco | 16.5 | 30.6 | 26.1 | 49.1 | 12.7 | 9.4 | 44.0 |
| | Mucho | 83.0 | 68.4 | 73.1 | 16.9 | 86.3 | 90.2 | 54.7 |
| MUJERES COLBACH | Nada | 0.2 | 0.8 | 0.4 | 30.3 | 0.3 | 0.4 | 1.2 |
| | Poco | 13.1 | 28.2 | 26.1 | 51.6 | 8.3 | 9.5 | 40.9 |
| | Mucho | 86.7 | 71.0 | 73.5 | 18.1 | 91.4 | 90.1 | 57.9 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

En ambos subsistemas, tanto para hombres como para mujeres, los estudiantes reportan percibirse muy identificados con las afirmaciones que los describen como personas que se esfuerzan por alcanzar sus metas, que han logrado lo que se han propuesto, que pueden superar cualquier obstáculo que les impida alcanzar sus metas, que consideran que su futuro depende de sus decisiones, que creen que necesitan estudiar para triunfar en la vida y que se consideran buenos estudiantes; es decir, en todos los casos se perciben con la habilidades necesarias para lograr cualquier objetivo académico, y en caso de no tenerlas, el esfuerzo es para ellos una opción. Solo la opción de respuesta en la que se identifican con desanimarse con los problemas de la escuela, los estudiantes reportan sentirse poco y nada identificados. Todas las respuestas tienden a ser más altas en porcentaje en los estudiantes del COLBACH, con diferencias porcentuales de no más del 5% entre ambos subsistemas, y para hombres y mujeres. Esto puede revelar que los estudiantes del CONALEP muestran una percepción menos positiva sobre sí mismos, sus logros y sus capacidades.

Sin embargo, es preciso tener en cuenta que este tipo de preguntas centran toda la responsabilidad del éxito escolar y personal en la motivación y esfuerzo de los estudiantes, por lo que haría falta considerar los factores sociales y contextuales que pueden impedir o favorecer su camino por el sistema educativo, elementos que se analizarán en las siguientes preguntas.

Por otra parte, el tipo de actividades que los estudiantes realizan puede ser un reflejo de sus posibilidades económicas para acceder a ciertos aparatos electrónicos, servicios y situaciones recreativas, así como de la oferta recreativa, cultural y deportiva que se ofrece en su comunidad. Para indagar sobre estos aspectos se retomó la pregunta *CP11 Indica con qué frecuencia haces las siguientes actividades: (ver televisión, utilizar las redes sociales como facebook, whatsapp, twitter, instagram, etc., leer cosas diferentes a las tareas de la escuela como libros, periódicos, etc., utilizar el internet para resolver tareas escolares, hacer deporte, utilizar juegos computarizados o electrónicos, salir con tu pareja, ir a librerías, asistir a museos y exposiciones, asistir a cines, asistir a ver obras de teatro, asistir a conciertos, asistir a bares y cantinas, asistir a fiestas y reuniones con amigos (a), asistir a fiestas y reuniones con familiares, asistir a plazas comerciales, asistir a jardines, parques y plazas al aire libre)*; las respuestas utilizaron una escala de medición que considera las opciones de *muy frecuentemente, frecuentemente, ocasionalmente* y *nunca* para cada una de las actividades mencionadas (ver tablas A, B y C en el anexo).

Los contrastes son claros, en primer lugar, se puede observar que en general en ambos subsistemas, y tanto para hombres como para mujeres, las actividades que más frecuentemente realizan son utilizar el internet para resolver tareas escolares y revisar sus redes sociales, en ambos casos exceden el 40% de sus respuestas; en segundo lugar, en la categoría de nunca se puede observar la respuesta de asistir a bares y cantinas²⁶, que excede el 60% para todos los casos. La actividad que tiene mayor frecuencia en hombres de ambos subsistemas es hacer deporte con alrededor del 30% de sus respuestas, en el caso de las mujeres las actividades con mayor frecuencia son utilizar el internet para tareas escolares y revisar redes sociales con alrededor del 40%, y leer sobre aspectos diferentes a la escuela (13 al 18%).

Las respuestas de esta pregunta son reveladoras, de forma general se podría suponer que la oferta cultural es baja o poco difundida en sus comunidades al no tener alta frecuencia en mención (cine, teatro, museos, conciertos), por lo que esta generación de estudiantes opta por otras medidas de recreación como son el uso del internet, usar redes sociales y hacer deporte. Esto recuerda a Bourdieu y Passeron (2003) cuando mencionaban el acceso desigual a la cultura dependiendo del origen social:

“El privilegio cultural se vuelve evidente cuando se trata de la familiaridad con las obras que solo puede dar la frecuentación regular del teatro, de los museos o los conciertos [...] En cualquier terreno cultural que se los mida [...] los estudiantes tienen conocimientos mucho más ricos y más extendidos cuando su origen es más alto.” (p. 33)

Finalmente, la sección de aspectos sociodemográficos y personales cierra con la pregunta *CP13 ¿Qué actividades extraescolares realizas? (Deporte, toco algún instrumento, teatro, canto, pintura, clases de regularización, idioma)*. Este tipo de preguntas, como ya se había mencionado, nos ayudan a comprender sus intereses, posibilidades económicas y la oferta cultural y recreativa que está presente en su comunidad (ver tabla 9).

²⁶ Obtener un alto porcentaje de respuestas que señalen no asistir a bares y cantinas, tiene su razón de ser en que la mayoría de los jóvenes que participaron en la encuesta son menores de edad. En este tipo de lugares suele ser requisito de ingreso el comprobar la mayoría de edad.

Tabla 9.*Actividades extraescolares de los estudiantes.*

| Actividades | CONALEP | HOMBRES CONALEP | MUJERES CONALEP | COLBACH | HOMBRES COLBACH | MUJERES COLBACH |
|---------------------------------|----------------|----------------------------|----------------------------|----------------|----------------------------|----------------------------|
| Deporte | 41.7 | 45.2 | 38.6 | 40.8 | 44.4 | 37.9 |
| Toco algún instrumento | 10.8 | 13.1 | 8.8 | 11 | 13.5 | 9.1 |
| Teatro | 4 | 4 | 4.1 | 3.1 | 2.8 | 3.4 |
| Canto | 11.6 | 9.7 | 13.2 | 9.4 | 8.5 | 10.1 |
| Pintura | 12.1 | 10.7 | 13.4 | 11.3 | 9.9 | 12.4 |
| Clases de regularización | 7.9 | 6.1 | 9.6 | 9.8 | 7.6 | 11.5 |
| Idioma(s) | 11.8 | 11.3 | 12.3 | 14.6 | 13.3 | 15.6 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

En particular para el CONALEP, las actividades predominantes son por orden de mención el deporte, la pintura, idioma(s), canto, tocar algún instrumento, clases de regularización y practicar teatro. En el COLBACH las actividades extraescolares en orden de importancia son: deporte, idioma(s), pintura, tocar algún instrumento, clases de regularización, canto y practicar teatro. En ambos subsistemas, el teatro, el canto, la pintura, las clases de regularización y los idiomas tienen mayor presencia en las mujeres, mientras que el deporte y tocar algún instrumento predominan en los hombres. Se destaca que la actividad extraescolar que más se realiza en ambos subsistemas es el deporte con alrededor del 40%.

4.2 Aspectos Sociofamiliares

Otro paso para obtener el perfil sociofamiliar de los estudiantes es conocer cómo está integrada su estructura familiar. Para obtener esta información se utilizó la pregunta *CF10 Tus padres actualmente: (viven juntos, viven separados, mamá es viuda, papá es viudo, los dos han muerto, mamá es soltera, papá es soltero)*. En las respuestas únicamente debían indicar “sí” o “no” a cada opción que señalaba la pregunta, es importante mencionar que solo las respuestas que contenían “sí” se contabilizaron y son las que se presentan en la tabla 10.

Tabla 10.*Situación actual de los padres.*

| % | CONA- LEP | HOMBRES CONALEP | MUJERES CONALEP | COL- BACH | HOMBRES COLBACH | MUJERES COLBACH |
|---------------------------|----------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------|----------------------------|----------------------------|
| Viven juntos | 65.5 | 68.2 | 63.3 | 64.2 | 65.5 | 63.3 |
| Viven separados | 22.2 | 19.8 | 24.2 | 24.1 | 23.8 | 24.2 |
| Mamá es viuda | 3.7 | 3.4 | 3.8 | 3.4 | 3.1 | 3.5 |
| Papá es viudo | 1 | 0.9 | 1 | 0.8 | 0.9 | 0.8 |
| Los dos han muerto | 0.2 | 0.1 | 0.2 | 0.2 | 0.2 | 0.2 |
| Mamá es soltera | 6.7 | 6.7 | 6.7 | 7.1 | 6.2 | 7.7 |
| Papá es soltero | 0.8 | 0.9 | 0.7 | 0.3 | 0.4 | 0.3 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

Para analizar esta pregunta es preciso determinar que la ausencia de uno de los padres, ya sea por la disolución de la unión conyugal o por su fallecimiento (sin considerar las familias que por elección solo tienen un progenitor), implicando la ausencia repentina de uno de ellos, podría ser un indicador de las dificultades que se enfrentan para llevar los recursos económicos y materiales al hogar, necesarios para la supervivencia de la familia y garantizar la continuidad escolar. En el caso de los resultados de esta pregunta se puede observar que la opción que tiene mayor prevalencia es que sus padres *viven juntos*, esta respuesta fue predominante para el 65.5% de los estudiantes del CONALEP y para el 64.2% de los estudiantes del COLBACH. Le sigue la respuesta en la que indican que sus padres viven separados con un 22.2% para el caso del CONALEP y con 24.1% para el caso del COLBACH. En este sentido se destaca que en los casos en los que solo uno de los progenitores es sostén de la familia, son las madres las que tienen mayor presencia, independientemente si los padres están separados, si han enviudado o son solteros. Al respecto, Mier y Pederzini (2010) y Blanco (2014a), explican que la asistencia y el rendimiento de niños y jóvenes a la escuela se ven reducidos cuando los hogares son monoparentales, y en particular cuando quien está a cargo es la mamá o alguna otra figura femenina.

Se procede describiendo las características familiares a partir dos indicadores: el índice de hacinamiento y el índice de carencia de los materiales de la vivienda. Estos indicadores dan cuenta del acceso que las familias de los estudiantes tienen a los derechos sociales a partir de las características de su vivienda. Aquí es necesario recordar que el cálculo de estos índices ha posibilitado una clasificación que distingue entre viviendas vulnerables y no vulnerables, los resultados se muestran en la tabla 11.

Tabla 11.

Índice de hacinamiento y carencia de las viviendas de los estudiantes.

| Situación | Hacinamiento | | | | | |
|--------------------------|---------------------------------------|-----------------|-----------------|---------|-----------------|-----------------|
| | CONALEP | HOMBRES CONALEP | MUJERES CONALEP | COLBACH | HOMBRES COLBACH | MUJERES COLBACH |
| Viviendas no vulnerables | 90.2 | 92.7 | 88.2 | 91.2 | 93.2 | 89.7 |
| Viviendas vulnerables | 9.8 | 7.4 | 11.8 | 8.9 | 6.8 | 10.3 |
| Situación | Carencia de materiales de la vivienda | | | | | |
| | CONALEP | HOMBRES CONALEP | MUJERES CONALEP | COLBACH | HOMBRES COLBACH | MUJERES COLBACH |
| Viviendas no vulnerables | 95.5 | 95.6 | 95.3 | 98.2 | 98.0 | 98.4 |
| Viviendas vulnerables | 4.5 | 4.4 | 4.7 | 1.8 | 2.0 | 1.6 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

Al centrarnos en los dos índices, se observa que ambos subsistemas presentan solo alrededor del 9 al 10% de estudiantes que habitan en viviendas consideradas como vulnerables por hacinamiento, y alrededor del 2 al 4% habitan en viviendas consideradas vulnerables por carencia de los materiales de la vivienda; sin embargo, en ambos casos el porcentaje de vulnerabilidad es mayor en los estudiantes del CONALEP. Al comparar los subsistemas por sexo se encuentra que son las mujeres quienes muestran mayor tendencia de habitar en viviendas con vulnerabilidad, ya que un 11.8% (hacinamiento) y un 4.7% (carencia de materiales) de estas se encuentran en el CONALEP y un 10.3% en el COLBACH, con respecto al hacinamiento. Esto puede ser un reflejo de la desigualdad que enfrentan las mujeres en la sociedad, ya que no solo entran a este tipo de subsistemas más jóvenes con bajos recursos, sino que además entran más mujeres de bajos recursos. Esto es conocido en la literatura como interseccionalidad, y quiere decir que una persona es más vulnerable en la medida en que se atraviesen diferentes dimensiones de exclusión y

discriminación en la sociedad (Cavalcante, 2018), que en este caso son la pobreza y el género; por lo que este resultado es la confirmación de que, en estos subsistemas, particularmente en el CONALEP, ingresan jóvenes con grandes desventajas sociales.

Otra forma de saber las características de las familias es a partir de la comparación de los recursos, electrodomésticos y servicios con los que cuentan sus viviendas, este análisis se obtuvo de la pregunta: *CF6 Especifica si tu vivienda cuenta con lo siguiente: línea telefónica fija, lavadora de ropa, refrigerador, horno de microondas, televisión, televisión de paga, tableta, computadora, estufa de gas, internet, automóvil, letrina, agua corriente, excusado con drenaje, tinaco, cisterna.* En las opciones de respuesta los estudiantes solo debían indicar la presencia o ausencia en su vivienda para cada situación señalada (ver tabla 12).

Tabla 12.

Recursos, electrodomésticos, aparatos y servicios presentes en la vivienda de los estudiantes.

| | | Línea telefónica | Lavadora de ropa | Refrigerador | Horno de microondas | Televisión | Televisión de paga | Tableta | Computadora | Estufa de gas | Internet | Automóvil | Letrina | Agua corriente | Excusado con drenaje | Tinaco | Cisterna |
|-----------------|-----------|------------------|------------------|--------------|---------------------|------------|--------------------|---------|-------------|---------------|----------|-----------|---------|----------------|----------------------|--------|----------|
| CONALEP | Sí | 66.1 | 78.1 | 93.1 | 58.9 | 95.9 | 35.8 | 26.6 | 61.6 | 95.3 | 76.4 | 37.4 | 34.3 | 81.7 | 88.8 | 80.8 | 56.4 |
| | No | 33.9 | 22.0 | 7.0 | 41.1 | 4.1 | 64.2 | 73.4 | 38.4 | 4.7 | 23.6 | 62.6 | 65.7 | 18.3 | 11.2 | 19.2 | 43.6 |
| HOMBRES CONALEP | Sí | 67.7 | 80.6 | 93.6 | 64.1 | 96.3 | 39.0 | 29.1 | 65.3 | 94.8 | 78.2 | 42.5 | 39.2 | 83.0 | 89.9 | 82.9 | 57.4 |
| | No | 32.3 | 19.4 | 6.4 | 35.9 | 3.7 | 61.1 | 70.9 | 34.8 | 5.2 | 21.8 | 57.6 | 60.8 | 17.0 | 10.2 | 17.1 | 42.6 |
| MUJERES CONALEP | Sí | 64.8 | 76.0 | 92.6 | 54.8 | 95.6 | 33.3 | 24.6 | 58.7 | 95.7 | 74.9 | 33.4 | 30.4 | 80.7 | 87.9 | 79.1 | 55.6 |
| | No | 35.2 | 24.0 | 7.4 | 45.2 | 4.4 | 66.7 | 75.5 | 41.3 | 4.3 | 25.1 | 66.6 | 69.6 | 19.3 | 12.1 | 20.9 | 44.4 |
| COLBACH | Sí | 74.4 | 83.7 | 95.8 | 65.2 | 96.7 | 39.9 | 30.2 | 72.6 | 96.9 | 84.8 | 45.1 | 36.1 | 87.4 | 94.9 | 85.4 | 57.7 |
| | No | 25.6 | 16.3 | 4.2 | 34.8 | 3.3 | 60.1 | 69.8 | 27.5 | 3.2 | 15.3 | 54.9 | 63.9 | 12.6 | 5.1 | 14.6 | 42.3 |
| HOMBRES COLBACH | Sí | 76.3 | 85.5 | 96.0 | 69.1 | 96.8 | 42.5 | 33.6 | 73.5 | 96.7 | 87.0 | 48.9 | 41.5 | 88.4 | 95.4 | 86.4 | 60.5 |
| | No | 23.7 | 14.5 | 4.0 | 31.0 | 3.2 | 57.5 | 66.4 | 26.5 | 3.4 | 13.0 | 51.1 | 58.5 | 11.6 | 4.6 | 13.6 | 39.5 |
| MUJERES COLBACH | Sí | 73.1 | 82.5 | 95.7 | 62.5 | 96.6 | 38.1 | 27.9 | 71.9 | 97.0 | 83.2 | 42.4 | 32.3 | 86.7 | 94.6 | 84.7 | 55.8 |
| | No | 26.9 | 17.5 | 4.3 | 37.5 | 3.4 | 61.9 | 72.1 | 28.1 | 3.0 | 16.8 | 57.6 | 67.7 | 13.3 | 5.4 | 15.3 | 44.2 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes de ambos subsistemas, hombres y mujeres, cuentan con línea telefónica, lavadora de ropa, refrigerador, horno de microondas, televisión, computadora, estufa de gas, internet, agua corriente, excusado con drenaje, tinaco y cisterna en sus casas. Mientras que la mayoría reporta no contar con televisión de paga, tableta, automóvil y letrina. Nuevamente las diferencias se acentúan al comparar a los hombres y a las mujeres de ambos subsistemas, ya que las mujeres reportan contar en menor porcentaje con los recursos y servicios antes mencionados, siendo esta diferencia más marcada en las estudiantes del CONALEP.

Finalmente, la información de los servicios que dependen de la comunidad donde viven fueron obtenidos de la pregunta *CSI Señala los servicios con los que cuenta tu comunidad y/o colonia: (biblioteca(s) pública(s), centro(s) de salud, centro(s) deportivos(s), parque(s) y plaza(s) al aire libre, casa(s) de cultura, electricidad y alumbrado público, drenaje, transporte público, internet, servicio de limpia de basura, agua potable, museo(s), cine(s), teatro(s), recolección de basura, mercado(s), escuela(s), universidad(es))*. En las opciones de respuesta los estudiantes solo debían indicar la presencia o ausencia en su comunidad para cada situación señalada (ver tabla D en el anexo).

La evidencia de esta pregunta es consecuente con lo que mencionaron los estudiantes en los resultados de las preguntas sobre sus actividades personales y extraescolares de su interés, ya que la oferta cultural y recreativa de su comunidad, está ampliamente relacionada con las actividades que realizan. A nivel general para ambos subsistemas, se puede decir que, en sus comunidades se encuentran garantizados los servicios básicos para el bienestar social, como los servicios públicos, la salud, la educación obligatoria, el deporte y la recreación, aunque también sería preciso revisar la pertinencia y calidad de los mismos en la comunidad. Por otra parte, la oferta cultural se aprecia limitada (bibliotecas, casas de cultura, museos, cine y teatro), elementos que dificultan que los estudiantes puedan desarrollar sus capacidades y sus habilidades para acceder a diversas oportunidades al concluir su educación básica y obligatoria. También se hace evidente el problema de la reducida oferta educativa a nivel superior, la cual está limitada a la que ofrecen algunas instituciones alejadas de su comunidad, y que contribuyen a segmentar las oportunidades que ofrecen en función del origen sociocultural de los estudiantes debido a la alta demanda que reciben.

4.3 Aspectos Escolares

En esta primera parte las preguntas que se han retomado son: *CE5 La secundaria en la que estudiaste es: (pública, privada, Otra, específica)*, *CE6 ¿Cuál fue tu promedio de secundaria? (entre 6 y 7, entre 8 y 9, entre 9 y 10, examen aprobatorio)*, *CE8 En el bachillerato tu promedio es: (entre 6 y 7, entre 8 y 9, entre 9 y 10, menor a 6)*, así como las respuestas dadas para grado y turno en el que cursan el bachillerato. Estas preguntas han permitido ahondar en la trayectoria escolar de los estudiantes, previa y actual, así como algunas características escolares complementarias que brindan información más allá de los indicadores clásicos como el abandono, la cobertura, la absorción, etc., esto es importante porque al conocer sus trayectorias individuales es posible observar de forma indirecta el efecto de diversos procesos estructurales y sociales más amplios, a la luz de los cambios globales que en la actualidad enfrentan los jóvenes ante la escolaridad (Miller, 2013) (ver tabla 13).

Tabla 13.

Antecedentes escolares de los estudiantes.

| Antecedentes previos y actuales | | CONALEP | HOMBRES CONALEP | MUJERES CONALEP | COLBACH | HOMBRES COLBACH | MUJERES COLBACH |
|--|--------------------|---------|-----------------|-----------------|---------|-----------------|-----------------|
| La secundaria en la que estudiaste es: | Pública | 96.9 | 96.6 | 97.3 | 96.2 | 96.1 | 96.2 |
| | Privada | 2.1 | 2.5 | 1.9 | 3.5 | 3.6 | 3.4 |
| | Otra | 0.9 | 1.0 | 0.9 | 0.4 | 0.4 | 0.4 |
| ¿Cuál fue tu promedio de secundaria? | Entre 6 y 7 | 28.6 | 35.3 | 23.2 | 17.5 | 26.8 | 11.1 |
| | Entre 8 y 9 | 53.1 | 52.7 | 53.4 | 50.3 | 53.0 | 48.5 |
| | Entre 9 y 10 | 18.0 | 11.6 | 23.1 | 32.0 | 20.1 | 40.3 |
| | Examen aprobatorio | 0.4 | 0.4 | 0.4 | 0.2 | 0.1 | 0.2 |
| Grado en el bachillerato | 1 | 41.9 | 42.8 | 41.2 | 33.8 | 33.4 | 34.0 |
| | 2 | 27.5 | 27.1 | 27.9 | 37.2 | 36.4 | 37.8 |
| | 3 | 30.6 | 30.1 | 31.0 | 29.0 | 30.2 | 28.1 |
| Turno en el bachillerato | Matutino | 57.4 | 56.7 | 57.9 | 75.2 | 66.3 | 81.3 |
| | Vespertino | 42.6 | 43.3 | 42.1 | 24.8 | 33.7 | 18.7 |
| Promedio de bachillerato | Entre 6 y 7 | 14.7 | 18.0 | 12.0 | 25.1 | 32.3 | 20.1 |
| | Entre 8 y 9 | 60.5 | 62.6 | 58.8 | 57.4 | 55.0 | 59.1 |
| | Entre 9 y 10 | 24.4 | 19.1 | 28.7 | 17.4 | 12.7 | 20.7 |
| | Menor a 6 | 0.4 | 0.3 | 0.5 | 0.0 | 0.1 | 0.0 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

En primer lugar, se aprecia que más del 96% de los estudiantes en ambos subsistemas proviene de secundarias públicas, mientras que de secundarias privadas proceden el 2.1% de los estudiantes del CONALEP y el 3.5% de los estudiantes del COLBACH. La cifra es superior a lo señalado por el INEE (2019a), el cual reporta que el porcentaje de estudiantes provenientes de la educación básica de sostenimiento público era del 89.4% en 2018, lo cual refleja una alta concentración, superior a la media, de estudiantes de secundarias públicas en estos subsistemas. También resaltan las respuestas a la opción *Otra* que, si bien no excede más del 1% en todos los casos, refleja formas alternativas para concluir la educación básica, como puede ser a través de las certificaciones del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y del Examen para la Acreditación de la Secundaria (ACREDITA-SEC) del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).

Por otra parte, el promedio escolar forma parte de la dimensión cognitivo-evaluativa del rendimiento escolar, en la cual se asocia un número o porcentaje para valorar el éxito o el fracaso en el desempeño del estudiante, por lo que la acreditación y la reprobación de las unidades de aprendizaje, y en consecuencia los efectos que esto produce en su promedio, impacta en ellos a tal punto que puede mejorar o afectar su autoconfianza, su autoestima y su motivación (Morales *et al.*, 2007). Para estos resultados, alrededor del 50% de los estudiantes de ambos subsistemas reportaron tener un promedio entre 8 y 9 al egresar de la secundaria. La proporción de promedios entre 9 y 10 se aprecian más en los estudiantes del COLBACH (32%), los hombres con el 20.1% y las mujeres con el 40.3%; mientras que los estudiantes del CONALEP reflejan una menor proporción de respuestas para esta opción, 18% a nivel general, y 11.6% y 23.1% para hombres y mujeres, respectivamente. En ambos casos se observa que las mujeres presentan promedios más altos. En contraste, los promedios entre 6 y 7 están mayoritariamente presentes en los estudiantes del CONALEP, quienes a nivel general reportan una proporción del 28.6%, en contraste con los estudiantes del COLBACH, en donde es solo del 17.5%. Los hombres del CONALEP son los que presentan los promedios más bajos con una proporción del 35.3%.

En segundo lugar, al momento en que se levantó la encuesta, la mayoría de los estudiantes del CONALEP se encontraba cursando el primer año de bachillerato (41.9%). En el caso del COLBACH, la mayor proporción de estudiantes se encontró en el segundo año (37.2%). La menor proporción de estudiantes en el CONALEP se observa en el segundo año (27.5%), mientras que el

COLBACH se observa en tercero (29%). En ambos casos la tendencia es similar tanto para hombres como para mujeres.

En ambos subsistemas la mayoría de los estudiantes cursa sus estudios en el turno matutino, el 57.4% en el CONALEP y el 75.2% en el COLBACH, mientras que son las mujeres del COLBACH las que tienen una representación mayor en el turno matutino (81.3%).

En el caso del promedio en el bachillerato, nuevamente se observa que los estudiantes de ambos subsistemas conservan los promedios entre 8 y 9 en proporciones similares (60.5% en el CONALEP y 57.4% en el COLBACH). En este caso, las mujeres del CONALEP destacan por tener la mayor proporción de promedios entre 9 y 10 (28.7%), en comparación con sus homologas del COLBACH (20.7%). Los hombres de ambos subsistemas son los que suelen representar proporciones altas en los promedios más bajos, es decir, entre 6 y 7, 18% en el CONALEP y 32.3% en el COLBACH.

Al respecto del sexo, nuevamente se destaca que las mujeres de ambos subsistemas se caracterizan por ser representantes de los promedios más altos, tanto al egresar de la secundaria, como durante sus estudios actuales. Estos hallazgos son interesantes en la medida en que coinciden con lo reportado en la literatura, ya que en general las mujeres presentan mejores promedios que los hombres en los estudios obligatorios (secundaria y bachillerato) (Coronado *et al.*, 2012).

Los motivos que reportan para elegir la escuela también es un tema de sumo interés, en particular para la Ciudad de México, donde se lleva a cabo el proceso de ingreso mediante el examen de selección. Esta información se obtuvo de la pregunta *CEI Indica la razón por la cual elegiste esta escuela: (el plan de estudios, las instalaciones, la ubicación, ahí estudian o estudiaron tus padres o hermano(s), ahí estudian o estudiaron amigos(as), tiene buenos maestros(as), te la recomendaron, es gratuita, tiene colegiatura accesible, tiene buen prestigio, lo decidieron tus papás, te asignaron esa escuela)* (ver tabla 14).

Tabla 14.*Razón de los estudiantes para elegir la escuela.*

| | CONALEP | HOMBRES CONALEP | MUJERES CONALEP | COLBACH | HOMBRES COLBACH | MUJERES COLBACH |
|--|---------|--------------------|--------------------|---------|--------------------|--------------------|
| El plan de estudios | 22.7 | 23.3 | 22.2 | 12.9 | 14.3 | 12 |
| Las instalaciones | 12.5 | 14 | 11.4 | 7.3 | 8.9 | 6.2 |
| La ubicación | 20.6 | 21 | 20.2 | 23.9 | 23.7 | 24 |
| Ahí estudian o estudiaron tus padres o hermano(s) | 4 | 4 | 4 | 4.7 | 4.8 | 4.6 |
| Ahí estudian o estudiaron amigos(as) | 2.1 | 2.4 | 1.8 | 2.5 | 2.8 | 2.3 |
| Tiene buenos maestros(as) | 7.8 | 7.4 | 8.1 | 5 | 4.8 | 5.2 |
| Te la recomendaron | 5.5 | 5 | 5.8 | 6.3 | 5.9 | 6.5 |
| Es gratuita | 5.8 | 5.8 | 5.7 | 10.1 | 10.2 | 10.1 |
| Tiene colegiatura accesible | 2.1 | 2 | 2.2 | 3.1 | 3.1 | 3.1 |
| Tiene buen prestigio | 2.6 | 2.7 | 2.4 | 2.3 | 2.3 | 2.3 |
| Lo decidieron tus papás | 2.8 | 2.6 | 3 | 2.6 | 2.1 | 3 |
| Te asignaron esa escuela | 11.7 | 9.9 | 13.1 | 19.4 | 17.2 | 20.9 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

Las respuestas muestran que, en el caso del CONALEP, las principales razones para elegir la escuela tienen que ver con su plan de estudios (22.7%), seguido de la ubicación (20.6%)²⁷; mientras que, en el COLBACH, las principales razones para estar en esa escuela son por la ubicación (23.9%) y porque se las asignaron (19.4%). En ambos subsistemas la percepción entre hombres y mujeres es consistente con las proporciones generales.

²⁷ Estos resultados muestran relación con lo que los estudiantes mencionan sobre el tiempo que les toma trasladarse de su casa a la escuela, en ambos subsistemas los estudiantes viven mayoritariamente de media hora a una hora de distancia, con el 42.4% de las respuestas en el CONALEP y el 45.6% en el COLBACH. En todos los casos, la proporción de alumnos que vive a más de una hora y media de la escuela, no rebasa el 5.4% (EPAEMS, 2019).

Estos resultados tienen que observarse bajo una lupa distinta, por una parte, es necesario recordar que el CONALEP y el COLBACH no se encuentran dentro de los subsistemas con mayor preferencia de elección por parte de los estudiantes del Valle de México. Rodríguez-Rocha (2014) refuerza esta idea al señalar que el 50% de los estudiantes elige entre sus primeras tres opciones algún plantel de la UNAM o del Instituto Politécnico Nacional (IPN), no hay que olvidar que, previamente se hizo una asociación entre la pertenencia a sectores con mayor nivel socioeconómico y la posibilidad de ingresar a bachilleratos vinculados a las IES (Blanco, 2019a). En este sentido, García (2016) explica el patrón de elección que pudo haber sido considerado por los estudiantes del CONALEP y el COLBACH cuando señala que los jóvenes con menores recursos son los que tienden a preferir aquellas instituciones en las que consideran que pueden quedarse, es decir, las que cuentan con menor demanda, por lo que estarían valorando en mayor medida aspectos como la ubicación, el plan de estudios o las instalaciones de estas instituciones, en lugar de la pertenencia de la escuela a algún bachillerato vinculado a alguna universidad pública.

Por otra parte, saber si los estudiantes cuentan con algún tipo de apoyo económico para continuar con sus estudios también es importante para determinar por qué permanecen estudiando. La pregunta de la encuesta utilizada fue *CE4 Si recibes un apoyo para continuar estudiando, especifica el tipo de beca*. La pregunta ofrece una amplia gama de opciones como las becas de ARE (ingreso, permanencia, excelencia y reinserción), Fuerzas Armadas/Militares, Discapacidad, Abandono, Formación Dual, Prácticas Profesionales, Beca Capacita-T, Beca Modelo de Emprendedores, Beca de Profesionalización Docente, Beca de Reconocimiento Académico, Beca Movilidad, Beca de Transporte, Policía Federal, Convenio Morelos, Convenio Yucatán, Beca Talento y Servicio Social; sin embargo, en estos resultados solo se reporta la beca que muestra los más altos porcentajes de elección por parte de los estudiantes de ambos subsistemas, considerando también que hay becas que son específicas para algunos estados de la República, por lo que en la Ciudad de México ningún estudiante las mencionó (ver tabla E en el anexo).

En la Ciudad de México y para los subsistemas de interés, la beca con el porcentaje más alto fue la beca Benito Juárez, la cual es una beca gubernamental que se ofrece a todos los estudiantes inscritos en las instituciones públicas de la modalidad escolarizada de la EMS, y que brinda un monto de \$840 mensuales durante los 10 meses que dure el ciclo escolar (CNBBBBJ,

2021). En ambos subsistemas, la beca predomina entre los estudiantes con un 72.2% en el CONALEP y un 74.2% en el COLBACH.

La reprobación es otro factor de interés para conocer los motivos de permanencia escolar, al respecto, la ENDEMS (SEP, 2012) señala que la reprobación de materias mostró ser uno de los factores predictivos que mejor explicaba el abandono escolar, en esta encuesta el 51% de quienes abandonaron reportó haber reprobado al menos una materia, el 20% varias materias y 6.5% reprobó más de las materias permitidas que permitía su plan de estudios. La pregunta de la encuesta que se retomó para averiguar sobre esta situación fue: *CE7 En el tiempo que llevas cursando el bachillerato, tú (no has reprobado ninguna materia, has reprobado una o dos materias, has reprobado más de tres materias)* (ver tabla 15).

Tabla 15.

Antecedentes de reprobación en los estudiantes.

| Respuesta | CONALEP | HOMBRES CONALEP | MUJERES CONALEP | COLBACH | HOMBRES COLBACH | MUJERES COLBACH |
|------------------------------------|----------------|----------------------------|----------------------------|----------------|----------------------------|----------------------------|
| No has reprobado ninguna materia | 63.2 | 58.3 | 67.1 | 56.2 | 49.5 | 60.8 |
| Has reprobado una o dos materias | 28.2 | 31.4 | 25.7 | 30.4 | 32.7 | 28.7 |
| Has reprobado más de tres materias | 8.6 | 10.3 | 7.2 | 13.5 | 17.8 | 10.5 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

Los resultados indican que en ambos subsistemas es mayor la proporción de estudiantes que no han reprobado ninguna materia, 63.2% en el CONALEP y 56.2% en el COLBACH. Nuevamente se destaca que las mujeres son las que representan el más alto porcentaje de esta opción, con un 67.1% en el CONALEP y 60.8% en el COLBACH. Los estudiantes que han reprobado entre una y dos materias, son principalmente los hombres de ambos subsistemas con un 31.4% para el CONALEP y un 32.7% en el COLBACH; la proporción de hombres también es alta en los estudiantes que han reprobado más de tres materias, con un 10.3% en el CONALEP y un 17.8% en el COLBACH. Nuevamente se vinculan estos hallazgos con lo reportado por Coronado *et al.* (2012), ya que el hecho de no reprobado o no reprobado tantas materias, también explica los mejores promedios que reportan las mujeres. En palabras de Mendoza (2016) esto quiere decir que: “promedios de aprovechamiento altos en la secundaria explican tanto aumento en el promedio de aprovechamiento en el bachillerato como disminuciones en la cantidad de materias reprobadas”

(p. 142), y aquí son precisamente las mujeres las que tiene mayores promedios en secundaria, en bachillerato y además no reprueban tantas materias, incluso hay estudios que reportan que estas mantienen un mejor rendimiento académico en la educación superior al reprobar en promedio menos materias y tener un mejor promedio (Buquet *et al.*, 2006).

Un aspecto relacionado con la reprobación, tiene que ver con la cantidad de faltas y los motivos que los estudiantes tienen para faltar a clase, para averiguar sobre esta situación, las preguntas de la encuesta utilizadas fueron: *CE9 ¿Cuántas veces faltas a clase? (tienes asistencia regular pero faltas en alguna(s) clase(s), faltas con cierta frecuencia, faltas mucho a clase, generalmente no faltas)* (ver tabla 16) y *CE10 Generalmente, cuando faltas a clase, ¿Cuál es la principal razón?(por problemas de salud, por problemas familiares, por el trabajo, te suspendieron, porque te aburre la escuela, porque no entiendes la(s) clase(s), porque no te sientes bien con alguno(a)s de tus compañeros(as), porque no te sientes bien con alguno(a)s de tus profesores(as), por pereza, por falta de recursos económicos, porque te queda lejos la escuela, generalmente no faltas a la escuela)* (ver tabla F en el anexo).

Tabla 16.

Frecuencia con que los estudiantes faltan a clase.

| | CONALEP | HOMBRES CONALEP | MUJERES CONALEP | COLBACH | HOMBRES COLBACH | MUJERES COLBACH |
|---|---------|--------------------|--------------------|---------|--------------------|--------------------|
| Tienes asistencia regular, pero faltas en alguna(s) clase(s) | 32.1 | 33.1 | 31.3 | 33.4 | 34.6 | 32.6 |
| Faltas con cierta frecuencia | 5.9 | 5.4 | 6.4 | 4.6 | 5.9 | 3.7 |
| Faltas mucho a clase | 0.9 | 1.0 | 0.8 | 0.6 | 0.8 | 0.4 |
| Generalmente no faltas | 61.1 | 60.6 | 61.6 | 61.4 | 58.7 | 63.3 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

Los resultados revelan que alrededor del 60% de los estudiantes de ambos subsistemas reportan no faltar a clase, mientras que los estudiantes del CONALEP indican mayores porcentajes para faltar mucho a clase (0.9%), en contraste con el 0.6% del COLBACH. Además, siendo consecuentes con lo citado por Mendoza (2016), las mujeres suelen tener porcentajes más altos

cuando señalan que generalmente no faltan a clase, lo cual podría ser otro indicador confirmatorio de por qué conservan los promedios más altos en el bachillerato y de por qué su tendencia a la reprobación es menor.

Por otra parte, los principales motivos para faltar a clase en el CONALEP y el COLBACH son el tener problemas de salud y tener problemas familiares (discusiones, falta de recursos, bajo apoyo, tener otras prioridades, etc) con proporciones muy similares, 29% para el primero y 23% para el segundo. Estos resultados coinciden con lo reportado por García y Razeto (2020), quienes explican que el absentismo de tipo *cronificado* es uno de los más comunes en los jóvenes de este tipo educativo, ya que surge a partir de una ruptura o un cambio significativo en la vida del estudiante, ya sea por una situación familiar crítica o por una problemática personal, como pueden ser problemas de salud física o mental, o migración.

Otro aspecto importante a considerar para conocer las características de los estudiantes, es averiguar sobre sus hábitos de estudio, estos se refieren a “las estrategias, técnicas, recursos y actividades que facilitan la adquisición de conocimientos [y que] permiten desarrollar o mejorar el rendimiento académico” (SEP, 2014b, p.11). En esta sección los hábitos de estudio se abordarán desde los recursos, técnicas y tiempo que emplean para estudiar y hacer sus actividades escolares, a continuación, se presentan los resultados para cada pregunta:

La primera pregunta de la encuesta utilizada para describir los hábitos de estudio fue: *CE11 Selecciona los recursos que utilizas para realizar las actividades y tareas escolares: (Teléfono celular, Tableta electrónica, Computadora, Biblioteca escolar, Solicitas ayuda de alguno(a)s de tus profesores(as), Solicitas ayuda de alguno(a) de tus familiares, Preguntas a tus compañeros(as))* (ver tabla G en el anexo).

Al respecto de los recursos materiales, aparece en primer lugar la computadora, aunque con diferencias entre subsistemas, ya que en el COLBACH se utiliza más con un 40.4%, al compararlo con el CONALEP, en donde la usan en una proporción del 38.9%. Le sigue en orden de importancia el uso de los materiales de la biblioteca escolar, aspecto que tiene mayor prevalencia en los estudiantes del COLBACH con un 13.4%, en contraste con los estudiantes del CONALEP que los usan en un 11.4%. El celular es el tercer recurso más utilizado en ambos subsistemas (6.5 al 7.4%), y en particular más por las mujeres del CONALEP (7.6%). Las respuestas de las mujeres son consistentes con lo señalado en la pregunta *CP11*, donde se les preguntaba por las actividades

que preferían realizar, y en donde ellas señalaban preferentemente la recreación a partir del uso de redes sociales, lo cual suele hacerse por medios como el celular. Estos resultados podrían explicarse por la incorporación de las tecnologías en la vida de las personas, fenómeno con el que esta generación de estudiantes creció, por lo que ya no tuvieron que reaprender estas nuevas formas de estudio a partir del uso de las tecnologías y los recursos que proporciona, sino que las incorporaron directamente a sus esquemas cognitivos.

Las otras preguntas que se utilizaron para describir los hábitos de estudio de los estudiantes tienen que ver con el tipo de preparación y el tiempo que utilizan para hacer sus tareas: *CE12 Generalmente, ¿Qué técnica utilizas cuando tienes que estudiar para ser evaluado? (haces un resumen de tus apuntes, leer y subrayar lo más importante de tus apuntes, elaborar un listado de conceptos, elaborar un mapa conceptual, elaborar tablas, cuadros sinópticos y/o esquemas, estudiar con los apuntes de alguno(a)s de tus compañeros(as), contestar guías de estudio, consigues guías de estudio resueltas)* y *CE14 Generalmente, ¿cuánto tiempo diario destinas para la elaboración de tus actividades escolares? (entre 1 y 2 horas diarias, entre 2 y 3 horas diarias, más de 3 horas diarias, menos de 1 hora diaria, no destinas tiempo)*. (ver tablas 17 y 18).

Tabla 17.

Estrategias y técnicas de estudio de los estudiantes.

| Estrategia | CONALEP | HOMBRES CONALEP | MUJERES CONALEP | COLBACH | HOMBRES COLBACH | MUJERES COLBACH |
|---|----------------|----------------------------|----------------------------|----------------|----------------------------|----------------------------|
| Haces un resumen de tus apuntes | 24.9 | 24.5 | 25.2 | 23.5 | 23.8 | 23.2 |
| Leer y subrayar lo más importante de tus apuntes | 23.7 | 22.7 | 24.5 | 25.6 | 24.3 | 26.4 |
| Elaborar un listado de conceptos | 14.6 | 15.6 | 13.9 | 13.7 | 13.4 | 13.8 |
| Elaborar un mapa conceptual | 8.9 | 8.4 | 9.4 | 7.6 | 7.7 | 7.5 |
| Elaborar tablas, cuadros, sinópticos y/o esquemas | 5.8 | 5.4 | 6.0 | 5.5 | 5.1 | 5.7 |
| Estudiar con los apuntes de alguno(a)s de tus compañeros(as) | 8.7 | 9.6 | 8.0 | 7.8 | 9.1 | 7.0 |
| Contestar guías de estudio | 9.5 | 9.4 | 9.5 | 13.0 | 12.5 | 13.4 |
| Consigues guías de estudio resueltas | 3.9 | 4.5 | 3.5 | 3.4 | 4.1 | 3.0 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

Tabla 18.*Tiempo dedicado para las actividades escolares diarias.*

| Tiempo | CONALEP | HOMBRES CONALEP | MUJERES CONALEP | COLBACH | HOMBRES COLBACH | MUJERES COLBACH |
|----------------------------------|----------------|----------------------------|----------------------------|----------------|----------------------------|----------------------------|
| Entre 1 y 2 horas diarias | 38.0 | 41.4 | 35.2 | 31.8 | 38.0 | 27.6 |
| Entre 2 y 3 horas diarias | 35.3 | 34.6 | 35.8 | 38.9 | 37.6 | 39.7 |
| Más de 3 horas diarias | 18.8 | 16.4 | 20.7 | 22.9 | 16.9 | 27.0 |
| Menos de 1 hora diaria | 3.3 | 3.4 | 3.2 | 3.0 | 4.5 | 1.9 |
| No destinan tiempo | 4.6 | 4.1 | 5.1 | 3.5 | 3.0 | 3.8 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

En general se puede apreciar que los estudiantes de ambos subsistemas prefieren en primer lugar hacer resúmenes de sus apuntes; en segundo lugar, leer y subrayar lo más importante de sus apuntes y; en tercer lugar, elaborar un listado de conceptos. En orden de importancia por subsistema y además de las tres estrategias y técnicas antes mencionadas, los estudiantes del CONALEP priorizan contestar guías de estudio, elaborar mapas conceptuales, estudiar con los apuntes de sus compañeros, elaborar cuadros sinópticos y/o esquemas, y estudiar con guías de estudio resueltas, en ese orden. Mientras que los estudiantes del COLBACH tienen en orden de prioridad contestar guías de estudio²⁸, estudiar con los apuntes de sus compañeros, elaborar mapas conceptuales, elaborar cuadros sinópticos y/o esquemas y, estudiar con guías de estudio resueltas.

Todas las estrategias de estudio son útiles, sin embargo, es muy diferente estudiar sobre una información dada y previamente organizada por alguien más, que organizar y comprender la información a partir de conocimientos investigados por los propios estudiantes. En este sentido, García (2019) explica que unas adecuadas estrategias de estudio suelen estar ampliamente vinculadas con el rendimiento académico porque ayudan a la adquisición y consolidación de los conocimientos adquiridos en la memoria. Es así que, las estrategias que solo favorecen la

²⁸ En el COLBACH, suelen existir apoyos complementarios como las guías de estudio para cada una de las materias, con los cuales los docentes y los estudiantes pueden reforzar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje, lo cual podría ser evidencia de la tendencia de los estudiantes de este subsistema para preferir estas formas de estudio por encima de otras. El lector puede acceder a estos materiales a partir de la siguiente referencia (COLBACH, 2016). Sin embargo, para el CONALEP, no se encontraron materiales didácticos similares que expliquen la preferencia de estos estudiantes por este tipo de estrategias.

extracción y repetición de la información implican un esfuerzo cognitivo menor, tal es el caso de resumir los apuntes propios y de los compañeros, leer y subrayar lo más importante, hacer listados de conceptos y estudiar con guías de estudio resueltas; mientras que extraer, sintetizar, comprender, aplicar, analizar y evaluar la información, implica un esfuerzo cognitivo mayor, como al elaborar mapas conceptuales, cuadros sinópticos y/o esquemas, y contestar guías de estudio. En este sentido, se destaca que en ambos subsistemas las estrategias de estudio predominantes están relacionadas con la lectura y repetición de conceptos, estrategias que, si no se complementan con la reelaboración de la información y aplicación de la misma, se estaría favoreciendo a corto plazo el olvido de lo aprendido y, en consecuencia, podría estar explicando aquellos casos de bajo promedio y reprobación en ambos subsistemas.

Por otra parte, los estudiantes de ambos subsistemas señalan estudiar entre 1 y 3 horas diarias, ya que estas respuestas en conjunto representan más del 76% de los casos, son menos los estudiantes que estudian más de tres horas diarias (16.4 al 27%), menos de una hora diaria (1.9 al 4.5%) o nada (3 al 5.1%). En este sentido, se puede decir que las actividades que los estudiantes realizan en un tiempo determinado dependen de los ritmos y formas distintas de aprendizaje que cada uno tiene, un estudiante podría dedicarse a estudiar más de tres horas diarias, pero no aprender lo suficiente si no cuenta con estrategias sólidas de aprendizaje que favorezcan procesos cognitivos más complejos. El tiempo de estudio solo podría decirnos la cantidad de tiempo libre que el estudiante tiene después de la escuela, y son los estudiantes del CONALEP los que reportan mayores porcentajes al señalar que estudian menos de dos horas diarias o incluso nada; sin embargo, esto podría tener relación con que estos estudiantes combinan más el estudio con el trabajo debido a las prácticas profesionales que realizan, lo que no implica que no estén aprendiendo en estos escenarios.

Finalmente, se pregunta directamente a los estudiantes lo siguiente: *CE21 Al tener problemas escolares, especifica con qué frecuencia acudes con: (El director(a), El subdirector(a), Algunos de tus maestros(as), A un(a) orientador(a) o prefecto(a), A tu papá, A tu mamá, A algún amigo(a), A tus hermanos(as))* (ver tabla H en el anexo).

Los resultados señalan que los estudiantes de ambos subsistemas, ante problemas escolares no acuden directamente al personal educativo para encontrar una solución, en todos los casos mayoritariamente señalan nunca acudir ante el director, subdirector o a un orientador o prefecto,

solo en ocasiones señalan acudir con los maestros. Sin embargo, estas proporciones son mayores en los y las estudiantes del COLBACH, lo que podría ser un indicio de que el personal educativo del CONALEP brinda un mayor seguimiento sus estudiantes, aunque sin ser suficiente. Esto también podría estar relacionado con las respuestas de la pregunta de *CE10*, en la que señalan faltar a la escuela por no entender las clases, por aburrirse o por tener problemas con los profesores, donde si bien las respuestas tienen proporciones menores, no deberían dejarse de lado al revelar aspectos restrictivos y normativos de las instituciones que limitan a los estudiantes para sentirse apoyados por las autoridades educativas. Lo anterior es importante ya que el estudiante tenderá a permanecer estudiando y a tener un mejor rendimiento académico si percibe que la institución le brinda apoyo ante sus necesidades personales y escolares, y si siente que sus esfuerzos son valorados (Arguedas y Jiménez, 2007).

Al analizar por separado a los familiares y amigos a quienes recurren, se observa que en el caso del CONALEP y el COLBACH en general, así como para las mujeres de ambos subsistemas, al padre no se le reconoce para acudir ante un problema escolar, solo los hombres reportan acudir al padre de forma *ocasional*; la situación se invierte con la madre, la cual aparece en la opción de *muy frecuentemente* en general para ambos subsistemas, y en la opción de *frecuentemente* en los hombres del COLBACH.

Ante esta pregunta se confirma que la familia es un fuerte referente de apoyo ante problemas personales y escolares en los estudiantes del CONALEP y el COLBACH. Esto pone de relieve que las estrategias institucionales como el programa “Yo no abandono” podrían estar siendo insuficientes para brindar un apoyo integral a los jóvenes, porque los estudiantes siguen sin ver en el personal escolar a una guía en quien sostenerse ante los problemas académicos que les aquejan. En el último reporte sobre los resultados de este programa se señalan que las principales actividades que realizan los planteles para dar seguimiento a los estudiantes en riesgo son la tutoría, la designación de un profesor responsable del grupo y el establecimiento del contacto con los padres (SEP, 2017b). Sin embargo, si bien este programa favorece una estrategia que busca el dialogo con los padres de familia para que puedan contribuir a mejorar el desempeño académico de sus hijos, esta tarea no debería ser exclusiva de la familia, y en particular, solo de la madre, este programa también debería tener un eje prioritario que busque contribuir a eliminar los estereotipos

de género para favorecer la integración de todos los miembros de la familia en la responsabilidad por el desempeño académico de sus hijos.

4.4 El Perfil Socioescolar de los Estudiantes del CONALEP y del COLBACH

A nivel general, se puede apreciar que los estudiantes de ambos subsistemas cuentan con las condiciones mínimas necesarias para permanecer estudiando y continuar con su trayectoria académica en cada uno de los rubros indicados para determinar los perfiles de los estudiantes, los cuales se resumen a continuación:

- *Sociodemográficos y personales*: la edad ideal para cursar sus estudios de bachillerato (entre 14 y 19 años); una alta autoeficacia (confianza en su propio esfuerzo para lograr altas metas educativas); un alto valor atribuido a la importancia de la familia, la escuela y el trabajo; realizan actividades extraescolares saludables como lectura, deporte, uso de internet y redes sociales; y se dedican casi exclusivamente a los estudios.
- *Sociofamiliares*: tienen padres que viven juntos; habitan en viviendas consideradas como no vulnerables (sin hacinamiento y con materiales de construcción de calidad); cuentan con recursos básicos en la vivienda como línea telefónica, lavadora de ropa, refrigerador, horno de microondas, televisión, computadora, estufa, internet, agua corriente, excusado, tinaco y cisterna; cuentan con servicios básicos en la comunidad para cubrir necesidades de salud, educación obligatoria, deporte y recreación.
- *Escolares*: provienen de secundarias públicas; ante la elección de la escuela a la que asisten, reflejan la valoración de las características y posibilidades que la misma les ofrece como una adaptación a la imposibilidad de acceder a planteles de mayor demanda; mantienen un desempeño académico de regular a alto, el cual se aprecia en que tienen promedios medios y altos, estudian en el turno matutino, no han reprobado muchas materias y casi no faltan a clase; cuentan con los recursos suficientes para la realización de sus tareas escolares (computadora, biblioteca, tableta y celular); cuentan con beca; viven cerca de la escuela; utilizan técnicas de estudio como leer, subrayar, hacer resúmenes y listas de conceptos; estudian más de una hora diaria y piden apoyo de sus familiares en caso de tener problemas en la escuela.

Sin embargo, en las comunidades donde habitan los estudiantes del CONALEP y del COLBACH se aprecia una baja oferta cultural y falta de opciones educativas de nivel superior; además de que los planteles de estos subsistemas se concentran principalmente en las regiones del norte y oriente de la Ciudad de México, consideradas como regiones de alta vulnerabilidad social y económica.

En este sentido, es importante resaltar que se aprecia la presencia de estudiantes con vulnerabilidades sociales, personales, económicas y escolares, particularmente en el CONALEP. A continuación, se resumen las particularidades observadas para este subsistema en términos de vulnerabilidad social y educativa en comparación con el COLBACH: mayor proporción de estudiantes que estudian y trabajan; menor autoeficacia; mayor proporción de estudiantes que habitan en viviendas con hacinamiento y materiales de construcción carentes; menor proporción de servicios y electrodomésticos en la vivienda y mayor proporción de promedios entre 6 y 7. En el COLBACH, la señal de alarma es que sus estudiantes, en mayor medida, no suelen acudir al personal educativo ante problemas escolares, aunque este es un problema generalizado en ambos subsistemas.

Finalmente, con respecto a las diferencias por sexo, en ambos subsistemas se observa que la proporción de mujeres en este nivel educativo es mayor, además de que estas suelen presentar mejor desempeño académico observado a partir de promedios altos en secundaria y bachillerato, menor reprobación de materias y absentismo escolar, aunque se destaca que también son las mujeres quienes presentan mayores porcentajes cuando se trata de vivir en viviendas con pocos recursos y servicios, hacinamiento y carencia de materiales. En el caso de los hombres, se observa que son estos quienes suelen combinar más los estudios con alguna actividad laboral, presentan promedios más bajos y reprobaban más materias.

CAPÍTULO V

5. Las Expectativas que Tienen de la Educación y los Motivos de Permanencia de los Estudiantes del CONALEP y el COLBACH, una Mirada Desde la EPAEMS 2019

Este capítulo se divide en dos secciones. En la primera sección se presentan los resultados para las expectativas hacia la educación; mientras que en la segunda se muestran los motivos que tienen para permanecer estudiando. En cada sección se presenta un breve análisis descriptivo, seguido de la interpretación de los resultados de los modelos de regresión logística binaria y multinomial para las respuestas más representativas de las preguntas: *¿Qué esperas obtener de la educación en un futuro?:* 1) un buen trabajo, 2) ganar dinero y 3) obtener y/o generar conocimientos y *De los siguientes motivos, ¿cuáles consideras que son los más importantes para permanecer estudiando?:* 1) recursos económicos, 2) sentirme aceptado en mi forma de pensar y actuar, 3) apoyo familiar y 4) otra opción.

5.1 Las Expectativas Hacia la Educación

Antes de iniciar esta sección es importante recordar que la definición de las expectativas hacia la educación indica que estas están vinculadas a experiencias pasadas, propias o de los demás, positivas o negativas, que moldean las decisiones y acciones que condicionan la continuación en cualquier proceso educativo, en un mismo ciclo escolar o entre niveles educativos (Pérez, 2015); por lo que, en cierta medida, altas expectativas de algo que solo la educación puede dar, estarían explicando las razones de permanencia. Para averiguar sobre esta cuestión se utilizó la pregunta de CP6 *¿Qué esperas obtener de la educación en un futuro? (un buen trabajo, ganar dinero, conocer gente, obtener y/o generar conocimientos, la posibilidad de viajar, prestigio, salir de la pobreza, generar un cambio favorable en tu entorno)*. En este caso la pregunta pedía a cada estudiante seleccionar las tres opciones de mayor importancia; sin embargo, para los fines de esta investigación se ha analizado únicamente la respuesta con la primera mención en orden de importancia, tal como se realiza en el reporte de resultados de la EPAEMS 2019 para la misma pregunta (SEP, 2019) (ver tabla 19).

Tabla 19.

Expectativas que los estudiantes tienen hacia la educación (general, hombres y mujeres).

| | CONALEP | HOMBRES CONALEP | MUJERES CONALEP | COLBACH | HOMBRES COLBACH | MUJERES COLBACH |
|--|---------|--------------------|--------------------|---------|--------------------|--------------------|
| Un buen trabajo | 35.4 | 35.9 | 34.9 | 31.2 | 31.0 | 31.4 |
| Ganar dinero | 19.9 | 22.1 | 18.1 | 20.1 | 22.8 | 18.3 |
| Conocer gente (hacer relaciones) | 5.0 | 6.1 | 4.1 | 4.3 | 5.7 | 3.4 |
| Obtener y/o generar conocimientos | 16.8 | 14.4 | 18.7 | 16.8 | 15.2 | 18.0 |
| La posibilidad de viajar | 9.3 | 8.4 | 10.0 | 12.0 | 9.4 | 13.7 |
| Prestigio | 1.1 | 1.5 | 0.9 | 1.9 | 2.5 | 1.5 |
| Salir de la pobreza | 2.3 | 2.9 | 1.9 | 2.3 | 3.1 | 1.7 |
| Generar un cambio favorable en el entorno | 9.8 | 8.1 | 11.1 | 11.0 | 9.9 | 11.8 |
| No lo he pensado | 0.4 | 0.5 | 0.4 | 0.4 | 0.4 | 0.3 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

La tabla 19 muestra que la mayoría de los estudiantes de ambos subsistemas esperan que la educación les brinde un buen trabajo (31 al 35.9%), ganar dinero (18.1 al 22.8%) y obtener y/o generar conocimientos (14.4 al 18.7%), en ese orden de importancia. Sin embargo, se observan diferencias entre subsistemas y el sexo; en general, los estudiantes del CONALEP muestran mayores porcentajes al señalar que esperan de la educación un buen trabajo (35.4%) en contraste con los estudiantes del COLBACH (31.2%). Por otra parte, en ambos subsistemas los hombres muestran en general mayor expectativa hacia ganar dinero que las mujeres, mientras que las mujeres tienen mayor expectativa hacia obtener y/o generar conocimiento que los hombres.

La expectativa de los estudiantes del CONALEP por tener *un buen trabajo*, puede tener relación con que en este colegio los jóvenes egresan con un grado académico de Profesional Técnico-Bachiller, por lo que este título les brindaría la oportunidad de ingresar al mercado laboral de manera competitiva, al ser uno de los primeros requisitos que piden las empresas e instituciones (CONALEP, 2017b). Estos resultados son consistentes con la investigación de García (2020) quien, al trabajar con los estudiantes de bachilleratos profesionales técnicos, advirtió que estos

opinaban que todas las carreras técnicas que ahí se estudian les brindaban la oportunidad para obtener un buen trabajo de manera sencilla y mejor remunerado al concluir sus estudios.

Por otra parte, la mayor expectativa de las mujeres de *obtener y/o generar conocimientos*, deja entrever una situación que ya se había presentado en el análisis de los perfiles estudiantiles, y es que las mujeres al tener, en general, un mejor desempeño académico que los hombres estarían dando un mayor valor a la continuidad de sus estudios o al conocimiento en sí mismo.

Los resultados también dejan ver una similitud con la literatura, en específico con los estudios realizados por Guerra (2000), quien ya había señalado que los estudiantes de bachilleratos tecnológicos tienden a valorar la escuela como un medio para continuar con los estudios superiores y como un medio de movilidad económica, por encima del bachillerato como espacio formativo y como espacio de vida juvenil. En el caso de los resultados de la EPAEMS 2019 la respuesta de *obtener y/o generar conocimientos* podría tener su equivalente en la literatura con la expectativa del bachillerato como medio para continuar los estudios superiores y como espacio formativo; las respuestas de tener *un buen trabajo* o *ganar dinero* podrían tener su equivalente en la literatura con la mención de obtener movilidad económica; mientras que la respuesta de *conocer gente (hacer relaciones)*, podría tener su equivalente en la expectativa que señala la literatura sobre la escuela como espacio de vida juvenil. Sin embargo, estos resultados también tienen un porcentaje menor (4 al 5%), por lo que conocer gente no les parece algo relevante que puedan obtener de la escuela. Si bien en su estudio Guerra (2000) hacía referencia únicamente a los bachilleratos tecnológicos, con estos resultados se pueden generalizar estas expectativas a los bachilleratos profesionales técnicos y generales no vinculados a las IES.

5.1.1 Modelos de Regresión Logística para las Variables Dependientes de Expectativas Hacia la Educación

5.1.1.1 Variable Dependiente: Un Buen Trabajo. En el CONALEP las categorías de las variables independientes que tienen efectos positivos y estadísticamente significativos sobre la variable dependiente un buen trabajo, son: dedicarse de forma exclusiva a estudiar, estudiar en el turno vespertino, tener promedio de bachillerato entre 8 y 9 e identificarse mucho con la afirmación de considerarse un buen estudiante. Mientras que en el COLBACH las categorías de las variables

independientes que tienen efectos positivos y estadísticamente significativos sobre la variable dependiente son: dedicarse de forma exclusiva a estudiar, estudiar y trabajar, haber tenido en la secundaria promedios entre 8 y 9 y entre 9 y 10, identificarse con las afirmaciones de que para triunfar en la vida se necesita estudiar y considerarse un buen estudiante, con respecto a quienes no se identifican nada con las mismas (ver tabla 20).

Tabla 20.

Modelo de regresión logística para la variable dependiente de un buen trabajo.

| Variables independientes | CONALEP | | COLBACH | |
|---|------------|-----------|------------|-----------|
| | Odds ratio | Std. Err. | Odds ratio | Std. Err. |
| Sexo (referencia=hombres) | 0.89 | 0.09 | 0.97 | 0.06 |
| Grupo de edad (referencia=14-16) | | | | |
| 17-19 | 0.89 | 0.11 | 0.95 | 0.08 |
| Mayores de 20 | 0.77 | 0.20 | 0.60** | 0.11 |
| Situación de los padres (referencia=viven juntos) | | | | |
| Viven separados | 0.84 | 0.09 | 0.87* | 0.06 |
| Mamá es viuda | 0.55** | 0.12 | 1.09 | 0.17 |
| Papá es viudo | 0.86 | 0.39 | 1.01 | 0.31 |
| Los dos han muerto | 1.13 | 1.24 | 1.49 | 1.14 |
| Mamá es soltera | 0.91 | 0.17 | 0.72*** | 0.07 |
| Papá es soltero | 0.85 | 0.43 | 1.09 | 0.54 |
| Cantidad de personas que habitan la vivienda | 0.99 | 0.02 | 1.01 | 0.01 |
| Nivel socioeconómico | 0.98 | 0.15 | 0.90 | 0.10 |
| Situación laboral y escolar actual (referencia=no) | | | | |
| Solo estudio | 1.67* | 0.37 | 1.43*** | 0.16 |
| Estudio y trabajo | 1.28 | 0.31 | 1.48** | 0.19 |
| Secundaria de procedencia (referencia=pública) | | | | |
| Privada | 0.91 | 0.28 | 1.00 | 0.15 |
| Otra, específica | 0.49 | 0.19 | 0.67 | 0.27 |
| Promedio de secundaria (referencia= entre 6 y 7) | | | | |
| Entre 8 y 9 | 0.87 | 0.10 | 1.26** | 0.10 |
| Entre 9 y 10 | 0.73* | 0.11 | 1.31** | 0.13 |
| Examen aprobatorio | 0.50 | 0.31 | 1.14 | 0.74 |
| Turno (referencia=matutino) | | | | |
| Vespertino | 1.27* | 0.12 | 1.02 | 0.07 |
| Grado (referencia=primero) | | | | |
| Segundo | 0.79* | 0.10 | 1.09 | 0.08 |
| Tercero | 1.02 | 0.15 | 1.02 | 0.10 |
| Reprobación en el bachillerato (referencia=No has reprobado ninguna materia) | | | | |

| | | | | |
|--|--------|------|---------|------|
| Has reprobado una o dos materias | 0.99 | 0.11 | 0.97 | 0.07 |
| Has reprobado más de tres materias | 0.99 | 0.17 | 0.78** | 0.08 |
| Promedio en el bachillerato (referencia=menos de 7) | | | | |
| Entre 8 y 9 | 1.34* | 0.18 | 0.89 | 0.07 |
| Entre 9 y 10 | 1.38 | 0.24 | 0.82 | 0.09 |
| Tiempo destinado a la elaboración de actividades escolares (referencia=entre 1 y 2 horas diarias) | | | | |
| Entre 2 y 3 horas diarias | 1.01 | 0.11 | 0.97 | 0.07 |
| Más de 3 horas diarias | 1.04 | 0.14 | 0.90 | 0.07 |
| Menos de 1 hora diaria | 1.19 | 0.33 | 0.76 | 0.12 |
| No destinas tiempo | 0.67* | 0.13 | 0.96 | 0.15 |
| Para triunfar en la vida se necesita estudiar (referencia=nada) | | | | |
| Poco | 1.25 | 0.56 | 1.66* | 0.41 |
| Mucho | 1.33 | 0.59 | 2.78*** | 0.68 |
| Te consideras un(a) buen(a) estudiante (referencia=nada) | | | | |
| Poco | 1.52 | 0.46 | 1.55* | 0.30 |
| Mucho | 1.97* | 0.62 | 1.81** | 0.36 |
| La escuela es importante (referencia=nada/poco importante) | | | | |
| Importante | 1.04 | 0.24 | 1.24 | 0.21 |
| Muy importante | 1.17 | 0.26 | 1.33* | 0.22 |
| N | 3 851 | | 9 486 | |
| Pseudo R² | 0.0377 | | 0.0378 | |

*p <0.05; ** p<0.01; ***p <0.001.

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

Los estudiantes del CONALEP que solo estudian tienden a considerar que la educación puede proporcionar un buen trabajo en el futuro; en este caso, los momios se incrementan 67% frente a los estudiantes que no piensan que la educación puede proporcionar un buen trabajo. Mientras que los estudiantes del COLBACH que solo estudian también tienen altas probabilidades de tener esta expectativa, aunque en menor medida que los estudiantes del CONALEP (43%). Esto quiere decir que, para los estudiantes de los bachilleratos profesionales técnicos, es más probable que se tenga esta expectativa al egresar de bachilleratos que los forman para ingresar de forma inmediata al mercado laboral, en contraste con quienes solo estudian en bachilleratos generales. En el caso específico del COLBACH, quienes tienen la experiencia de trabajar mientras estudian aumentan 48% sus posibilidades de considerar que estudiar el bachillerato puede proporcionar un buen trabajo.

Por otra parte, también se observó que la percepción de la autoeficacia de los estudiantes del COLBACH tiende a ser más alta que la de los estudiantes del CONALEP; esto quiere decir que los primeros consideran que tienen más habilidades para lograr de forma exitosa cualquier resultado o para actuar para adquirir estas habilidades y lograr tener un buen resultado (Bandura, 1977, citado en Abaitua y Ruíz, 1990). En este sentido, en los estudiantes del COLBACH aumenta la probabilidad de tener la expectativa de lograr un buen trabajo al egresar del bachillerato cuando tuvieron calificaciones en la secundaria entre 8 y 9 (26%) y entre 9 y 10 (31%), y cuando se sienten muy identificados con las afirmaciones de que para triunfar en la vida se necesita estudiar (278%) y te consideras un buen estudiante (81%). En cambio, solo los estudiantes del CONALEP que tienen en el bachillerato un promedio entre 8 y 9 (*odds ratio*=1.34, $p < 0.05$) y se sienten muy identificados con la afirmación de considerarse un buen estudiante (*odds ratio*=1.97, $p < 0.05$), aumentan sus posibilidades de considerar que terminar el bachillerato les podría proporcionar un buen trabajo.

En el CONALEP también resultó significativo el estar cursando los estudios en el turno vespertino para considerar que el bachillerato puede proporcionar un buen trabajo, lo que representa un incremento de 27% en los momios estimados. Esto resulta relevante ya que la literatura reporta que en el turno vespertino suelen asignarse a los estudiantes que son de mayor edad, a los que han reprobado, quienes tienen que trabajar, quienes no pueden pagar cuotas de inscripción y que de forma general han acarreado una trayectoria educativa de exclusión, lo cual contribuye a acentuar los efectos de un ingreso horizontal desigual en el bachillerato (Alfaro, 2020). Estos resultados pueden tener su explicación en que los estudiantes del turno vespertino del CONALEP, al haber tenido una trayectoria educativa de exclusión, mayor edad y una experiencia laboral previa, estarían esperando de sus estudios beneficios laborales como tener un buen trabajo, por encima de los beneficios académicos como la obtención de un certificado para la continuación de sus estudios, lo cual también podría estar vinculado con la baja percepción de autoeficacia en los estudiantes de este subsistema, al no percibirse con los recursos y habilidades para mejorar su desempeño académico, por lo que tenderían a preferir una camino que los incorpore pronto al mercado laboral.

En el CONALEP las categorías de las variables que tienen efectos negativos y estadísticamente significativos sobre la variable dependiente *un buen trabajo* son: tener una madre

que es viuda, haber tenido en la secundaria promedios entre 9 y 10, estar cursando el segundo grado (tercer y cuarto semestre) y no destinar tiempo a estudiar; mientras que en el COLBACH las categorías de las variables que tienen efectos negativos y estadísticamente significativos sobre la variable dependiente son: ser mayor de 20 años, tener padres que viven separados, tener una madre soltera y haber reprobado más de tres materias en el bachillerato.

En ambos subsistemas llama la atención que cuando los estudiantes provienen de hogares monoparentales²⁹, la probabilidad de considerar que el bachillerato puede proporcionar un buen trabajo disminuye, en el caso del CONALEP se reduce un 45% cuando la madre es viuda, mientras que en el COLBACH se reduce un 13% cuando los padres están separados y un 28% cuando la madre es soltera. Al respecto, Mier y Pederzini (2010) argumentan que los estudiantes que provienen de hogares monoparentales suelen tener menor rendimiento académico y que en la medida que incrementa su edad, estos pueden verse en la necesidad de sustituir al progenitor ausente en su papel de trabajador. En este caso, los estudiantes podrían haber experimentado la precariedad del mercado laboral, por lo que la experiencia habría de indicarles que solo con un certificado de bachillerato es difícil obtener un buen trabajo. En sintonía, entre los estudiantes del COLBACH mayores de 20 años disminuye 40% la probabilidad de considerar que el bachillerato pueda proporcionar un mejor trabajo, ya que, por su edad, es posible que hayan ingresado al bachillerato tras un periodo de actividad laboral y ya hayan experimentado la precariedad del mismo.

Por otra parte, entre los estudiantes del CONALEP que en la secundaria obtuvieron un promedio entre 9 y 10 y que cursan el segundo año del bachillerato se observa una disminución en las probabilidades de esperar que la educación permita obtener un buen trabajo (*odds ratio*= 0.73 y 0.79, respectivamente). Lo anterior podría deberse a que estos estudiantes se encuentran en un momento en el que las preocupaciones por el egreso aún no están del todo presentes en su vida pese a contar con buenos promedios. Hernández (2008) ya había explicado esta situación, por una parte, señala que quienes tienen mayores promedios son los que tienen mayor certidumbre en que mantendrán su estatus de estudiantes en el siguiente grado o nivel educativo, por lo que se podría decir que estarían relajándose ante la posibilidad de tener que buscar un buen trabajo, al menos no

²⁹ Una familia monoparental se refiere a aquella que está integrada solo por uno de los progenitores (padre o madre) y los hijos, ya sea que el contacto se haya perdido de forma prolongada o definitiva (Pérez, 2016).

de manera inmediata; y por otra parte, este autor también menciona que los maestros suelen ser más exigentes en tercer año (5° y 6° semestre) ya que los cursos contienen materias que los preparan para los estudios de licenciatura y el egreso, por lo que estarían imprimiendo un mayor interés por los beneficios de la educación recibida a sus estudiantes, de ahí que en los estudiantes de segundo año aún no esté presente esta preocupación.

Por último, las probabilidades de considerar a la educación como un puente hacia un buen trabajo disminuyen 33% entre los estudiantes del CONALEP que no destinan tiempo a la realización de tareas escolares y 22% entre los estudiantes del COLBACH que reportan haber reprobado más de tres materias en el bachillerato; es decir, en general esta expectativa también disminuye en estudiantes con bajo rendimiento académico. Este aspecto recuerda a un punto discutido en el marco teórico, en el que Sibrián (2017) explicaba que los estudiantes tienden a esperar de sí mismos lo que otros esperan de ellos, por lo que si en su medio, y en particular en la familia y en la escuela, se tienen bajas expectativas sobre su desempeño y sus logros, el desempeño académico y las expectativas laborales o académicas de estos estudiantes también disminuirán.

5.1.1.2 Variable Dependiente: Ganar Dinero. Para el CONALEP las categorías de las variables independientes que resultaron positivas y estadísticamente significativas sobre la variable independiente ganar dinero son: el nivel socioeconómico y provenir de secundarias privadas; mientras que en el COLBACH las categorías de las variables independientes que resultaron positivas y estadísticamente significativas sobre la variable dependiente son: el nivel socioeconómico y estar cursando el segundo y tercer grado del bachillerato (ver tabla 21).

Tabla 21.

Modelo de regresión logística para la variable dependiente de ganar dinero.

| Variables independientes | CONALEP | | COLBACH | |
|--|------------|-----------|------------|-----------|
| | Odds ratio | Std. Err. | Odds ratio | Std. Err. |
| Sexo (referencia=hombres) | 0.75*** | 0.05 | 0.68*** | 0.03 |
| Grupo de edad (referencia=14-16) | | | | |
| 17-19 | 0.92 | 0.08 | 0.88* | 0.05 |
| Mayores de 20 | 0.95 | 0.18 | 0.59*** | 0.09 |
| Situación de los padres (referencia=viven juntos) | | | | |
| Viven separados | 1.14 | 0.09 | 1.03 | 0.05 |
| Mamá es viuda | 0.83 | 0.15 | 1.08 | 0.13 |

| | | | | |
|--|--------|------|---------|------|
| Papá es viudo | 0.43* | 0.16 | 1.27 | 0.30 |
| Los dos han muerto | 0.81 | 0.64 | 0.68 | 0.35 |
| Mamá es soltera | 0.92 | 0.12 | 0.95 | 0.08 |
| Papá es soltero | 0.98 | 0.37 | 0.43* | 0.16 |
| Cantidad de personas que habitan la vivienda | 0.98 | 0.02 | 0.99 | 0.01 |
| Nivel socioeconómico | 1.28* | 0.14 | 1.67*** | 0.13 |
| Situación laboral y escolar actual (referencia=no) | | | | |
| Solo estudio | 0.84 | 0.15 | 0.93 | 0.09 |
| Estudio y trabajo | 0.89 | 0.17 | 0.90 | 0.10 |
| Secundaria de procedencia (referencia=pública) | | | | |
| Privada | 1.98** | 0.47 | 0.99 | 0.11 |
| Otra, específica | 0.57 | 0.21 | 1.42 | 0.50 |
| Promedio de secundaria (referencia= entre 6 y 7) | | | | |
| Entre 8 y 9 | 1.04 | 0.08 | 1.00 | 0.06 |
| Entre 9 y 10 | 1.05 | 0.12 | 0.91 | 0.07 |
| Examen aprobatorio | 0.44 | 0.27 | 1.19 | 0.61 |
| Turno (referencia=matutino) | | | | |
| Vespertino | 1.01 | 0.07 | 0.98 | 0.05 |
| Grado (referencia=primero) | | | | |
| Segundo | 0.95 | 0.09 | 1.23*** | 0.07 |
| Tercero | 1.23 | 0.13 | 1.25** | 0.09 |
| Reprobación en el bachillerato (referencia=No has reprobado ninguna materia) | | | | |
| Has reprobado una o dos materias | 1.00 | 0.08 | 1.02 | 0.05 |
| Has reprobado más de tres materias | 0.96 | 0.12 | 0.94 | 0.07 |
| Promedio en el bachillerato (referencia=menos de 7) | | | | |
| Entre 8 y 9 | 1.21 | 0.12 | 0.99 | 0.06 |
| Entre 9 y 10 | 0.96 | 0.13 | 0.99 | 0.08 |
| Tiempo destinado a la elaboración de actividades escolares (referencia=entre 1 y 2 horas diarias) | | | | |
| Entre 2 y 3 horas diarias | 0.87 | 0.07 | 0.90* | 0.05 |
| Más de 3 horas diarias | 0.89 | 0.08 | 0.80*** | 0.05 |
| Menos de 1 hora diaria | 0.89 | 0.17 | 1.13 | 0.15 |
| No destinas tiempo | 1.00 | 0.16 | 0.89 | 0.10 |
| Para triunfar en la vida se necesita estudiar (referencia=nada) | | | | |
| Poco | 0.69 | 0.27 | 1.18 | 0.29 |
| Mucho | 0.62 | 0.24 | 1.20 | 0.29 |
| Te consideras un(a) buen(a) estudiante (referencia=nada) | | | | |
| Poco | 1.58 | 0.44 | 0.91 | 0.16 |
| Mucho | 1.70 | 0.48 | 0.87 | 0.16 |
| La escuela es importante (referencia=nada/poco importante) | | | | |
| Importante | 0.73 | 0.13 | 0.86 | 0.13 |
| Muy importante | 0.61** | 0.11 | 0.71* | 0.11 |

| | | |
|-----------------------------|--------|--------|
| N | 3 851 | 9 486 |
| Pseudo R² | 0.0356 | 0.0345 |

*p <0.05; ** p<0.01; ***p <0.001.

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

A simple vista resalta el hecho de que provenir de escuelas privadas (CONALEP *odds ratio*=1.98, p<0.01) y en la medida en que incrementa el nivel socioeconómico de los estudiantes (CONALEP *odds ratio*=1.28, p <0.05; COLBACH *odds ratio*=1.67, p <0.001), aumentan también las posibilidades de considerar a la educación como un camino para ganar dinero en el futuro.

En este sentido, los resultados principales de la investigación de Saraví (2015) sobre las expectativas de los estudiantes de escuelas privadas constituyen un interesante contraste sobre lo observado en los estudiantes de ambos subsistemas:

“[en las escuelas] privadas y de élite [a las cuales solo se puede acceder si se posee un nivel socioeconómico alto], los estudiantes han ganado un capital simbólico que incrementa sus posibilidades de obtener empleos, generalmente puestos jerárquicos en empresas y organismos gubernamentales [altos puestos que proporcionan también mejores ingresos]” (p. 118).

Por lo que el ganar dinero a partir de la educación podría resultar una consecuencia natural de la continuidad y conclusión de sus estudios, al tener asegurada una posición de privilegio en la sociedad. Si bien el CONALEP y el COLBACH no son escuelas privadas ni de élite, el solo hecho de provenir de una secundaria privada y tener un mejor nivel socioeconómico, muestra a pequeña escala sus efectos sobre las expectativas de los estudiantes. Ante esto, es preciso no olvidar que, en el capítulo sobre los perfiles, se describió que los estudiantes del COLBACH presentan una menor vulnerabilidad económica que los estudiantes del CONALEP; por lo que, en consecuencia, en esta sección también se refleja un mayor efecto del nivel socioeconómico sobre la expectativa de ganar dinero a través de la educación en los segundos.

Por otra parte, en el COLBACH, el estar cursando el segundo y el tercer grado del bachillerato, también incrementa las probabilidades de que los estudiantes consideren que la educación pueda beneficiarlos al ganar dinero, 23% para segundo y 25% para tercer grado. Esta pauta resulta consistente con los anteriores resultados, ya que en la medida en que los estudiantes

se aproximan al egreso, también se incrementa el interés por obtener un buen trabajo y, por lo tanto, ganar más dinero.

En el CONALEP las variables independientes que mostraron un efecto negativo y estadísticamente significativo sobre la variable dependiente son: ser mujer, tener un padre que es viudo y considerar que la escuela es muy importante; en el COLBACH las variables independientes que tienen un efecto negativo y significativo sobre la variable dependiente son: ser mujer, tener entre 17 y 19 años, tener más de 20 años, tener un padre que es soltero, estudiar entre 2 y 3 horas diarias, estudiar más de 3 horas diarias y considerar que la escuela es muy importante.

En ambos subsistemas, las probabilidades de esperar ganar dinero a través de la educación disminuyen en las mujeres en contraste con los hombres: 25% en el CONALEP y 32% en el COLBACH. Las mujeres suelen mostrar mejor rendimiento académico que los hombres en la educación media y superior: presentan mejores promedios, reprueban menos materias y asisten más a clases (Buquet *et al.*, 2006; Buquet *et al.*, 2013). La pauta general indicaría que en la medida en que se incrementa el rendimiento académico, también se incrementan las probabilidades de valorar más los beneficios académicos que los laborales y económicos asociados a la educación.

Al igual que en el modelo anterior, se observa que cuando los estudiantes provienen de hogares monoparentales disminuyen las probabilidades de considerar a la educación como un determinante para ganar dinero en un futuro; en los estudiantes ambos subsistemas si el padre es viudo o soltero la probabilidad disminuye un 53% frente a estudiantes que sus padres viven juntos.

Por otra parte, los estudiantes del CONALEP y del COLBACH que consideran a la escuela como muy importante en sus vidas presentan una disminución en las probabilidades de pensar a la educación como un canal para ganar dinero en el futuro con respecto a quienes consideran a la escuela como poco o nada importante; los momios disminuyen 39% en el CONALEP y 29% en el COLBACH. Según Dubet y Martuccelli (1998), una menor distancia entre sus experiencias personales y la cultura escolar, favorecería su permanencia en la escuela y, por lo tanto, al considerar que la escuela es muy importante, valorarían sus estudios de bachillerato por el conocimiento en sí mismo y no desde una visión estrictamente económica.

Entre los estudiantes del COLBACH que destinan entre 2 y 3 horas diarias y más de 3 horas diarias a las actividades escolares disminuyen las probabilidades de esperar ganar dinero por medio

de la educación frente a los estudiantes que destinan entre 1 y 2 horas diarias a las actividades escolares (*odds ratio*= 0.90 -p <0.05- y 0.80 -p <0.001-). Esto tiene que ver no solo con que a mayor rendimiento académico (que aquí se asocia a más horas de estudio), disminuye el interés por beneficios económicos, sino con un resultado que ya se había explorado en el capítulo de los perfiles, y es que los estudiantes del COLBACH tienden a dedicar más horas de estudio para realizar sus actividades escolares que los estudiantes del CONALEP, lo cual se debe a que el plan de estudios de estos últimos contempla más horas en prácticas en escenarios reales.

Finalmente, a medida que aumenta la edad de los estudiantes del COLBACH disminuyen las probabilidades de considerar a la educación como un determinante que permita ganar dinero (entre 17 y 19 años *odds ratio*=0.88 -p <0.05- y más de 20 años *odds ratio*=0.59 -p <0.001-). Posiblemente, los estudiantes que ingresan tarde al bachillerato tras un periodo de actividad laboral no perciban que alcanzar solo el certificado de bachillerato pueda traducirse en una mejor recompensa económica y laboral por los estudios realizados. Esto ya había sido observado por Guerra y Guerrero (2015), ellas explican que, si bien el discurso que concibe a la educación como un canal para un ascenso social y económico ha estado presente en los estudiantes y sus familias, en la actualidad los jóvenes suelen tener una actitud pesimista respecto a lo que la escuela puede ofrecerles, pese a esto, el no contar con un certificado de bachillerato puede determinar un perjuicio aún mayor para los estudiantes.

5.1.1.3 Variable Dependiente: Obtener y/o Generar Conocimientos. En el CONALEP las categorías de las variables independientes que tienen un efecto positivo y estadísticamente significativo sobre la variable dependiente obtener y/o generar conocimientos son: ser mujer, tener un padre que es viudo, el incremento en los integrantes del hogar, estudiar entre 2 y 3 horas diarias, estudiar más de 3 horas diarias, sentirse muy identificados con la afirmación de considerarse un buen estudiante, considerar que la escuela es importante y muy importante. Mientras que en el COLBACH las categorías de las variables independientes que tienen un efecto positivo y estadísticamente significativo sobre la variable dependiente son: ser mujer, el incremento en los integrantes del hogar, estudiar el bachillerato en el turno vespertino, estar cursando el tercer grado, tener promedio de bachillerato entre 9 y 10, estudiar entre 2 y 3 horas diarias, estudiar más de tres

horas diarias, no destinar tiempo a estudiar, identificarse mucho con la afirmación de considerarse un buen estudiante, considerar que la escuela es importante y muy importante (ver tabla 22).

Tabla 22.

Modelo de regresión logística para la variable dependiente de obtener y/o generar conocimientos.

| Variables independientes | CONALEP | | COLBACH | |
|---|------------|-----------|------------|-----------|
| | Odds ratio | Std. Err. | Odds ratio | Std. Err. |
| Sexo (referencia=hombres) | 1.39*** | 0.10 | 1.20*** | 0.05 |
| Grupo de edad (referencia=14-16) | | | | |
| 17-19 | 1.10 | 0.10 | 1.05 | 0.06 |
| Mayores de 20 | 1.06 | 0.21 | 1.04 | 0.17 |
| Situación de los padres (referencia=viven juntos) | | | | |
| Viven separados | 0.83* | 0.07 | 0.94 | 0.05 |
| Mamá es viuda | 0.84 | 0.16 | 0.96 | 0.11 |
| Papá es viudo | 2.13* | 0.73 | 1.15 | 0.27 |
| Los dos han muerto | 2.04 | 1.64 | 1.14 | 0.58 |
| Mamá es soltera | 1.04 | 0.14 | 0.97 | 0.08 |
| Papá es soltero | 0.62 | 0.26 | 1.26 | 0.46 |
| Cantidad de personas que habitan la vivienda | 1.08*** | 0.02 | 1.04*** | 0.01 |
| Nivel socioeconómico | 0.97 | 0.11 | 0.75*** | 0.06 |
| Situación laboral y escolar actual (referencia=no) | | | | |
| Solo estudio | 0.87 | 0.16 | 0.83* | 0.08 |
| Estudio y trabajo | 0.79 | 0.16 | 0.80* | 0.09 |
| Secundaria de procedencia (referencia=pública) | | | | |
| Privada | 0.53* | 0.14 | 0.96 | 0.11 |
| Otra, específica | 0.76 | 0.29 | 0.35* | 0.14 |
| Promedio de secundaria (referencia= entre 6 y 7) | | | | |
| Entre 8 y 9 | 1.13 | 0.09 | 1.04 | 0.07 |
| Entre 9 y 10 | 1.15 | 0.13 | 1.09 | 0.08 |
| Examen aprobatorio | 0.73 | 0.45 | 0.42 | 0.25 |
| Turno (referencia=matutino) | | | | |
| Vespertino | 1.00 | 0.07 | 1.12* | 0.06 |
| Grado (referencia=primero) | | | | |
| Segundo | 1.02 | 0.09 | 1.03 | 0.06 |
| Tercero | 1.18 | 0.13 | 1.20* | 0.09 |
| Reprobación en el bachillerato (referencia=No has reprobado ninguna materia) | | | | |
| Has reprobado una o dos materias | 0.89 | 0.08 | 0.97 | 0.05 |
| Has reprobado más de tres materias | 1.00 | 0.13 | 1.02 | 0.08 |
| Promedio en el bachillerato (referencia=menos de 7) | | | | |
| Entre 8 y 9 | 0.99 | 0.11 | 1.05 | 0.06 |

| | | | | |
|--|---------|------|---------|------|
| Entre 9 y 10 | 1.19 | 0.16 | 1.23* | 0.10 |
| Tiempo destinado a la elaboración de actividades escolares (referencia=entre 1 y 2 horas diarias) | | | | |
| Entre 2 y 3 horas diarias | 1.37*** | 0.11 | 1.22*** | 0.06 |
| Más de 3 horas diarias | 1.39*** | 0.13 | 1.37*** | 0.08 |
| Menos de 1 hora diaria | 1.33 | 0.26 | 1.05 | 0.14 |
| No destinas tiempo | 1.14 | 0.19 | 1.27* | 0.15 |
| Para triunfar en la vida se necesita estudiar (referencia=nada) | | | | |
| Poco | 1.40 | 0.69 | 0.81 | 0.20 |
| Mucho | 1.69 | 0.82 | 1.02 | 0.25 |
| Te consideras un(a) buen(a) estudiante (referencia=nada) | | | | |
| Poco | 2.34* | 0.85 | 1.69** | 0.34 |
| Mucho | 2.74** | 1.00 | 2.01*** | 0.41 |
| La escuela es importante (referencia=nada/poco importante) | | | | |
| Importante | 1.55* | 0.32 | 1.54** | 0.26 |
| Muy importante | 1.85** | 0.37 | 1.88*** | 0.31 |
| N | 3 851 | | 9 486 | |
| Pseudo R² | 0.0572 | | 0.0394 | |

*p <0.05; ** p<0.01; ***p <0.001.

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

En primer lugar, las mujeres de ambos subsistemas presentan probabilidades más altas sobre la expectativa de obtener y/o generar conocimientos en un futuro a través de la educación que los hombres (CONALEP *odds ratio*=1.39 -p <0.001- y COLBACH *odds ratio*=1.20 -p <0.001-), contrario al resultado obtenido en la variable dependiente ganar dinero, ya que en esta los hombres mostraban mayor interés sobre esa expectativa que las mujeres. Posiblemente, este resultado esté relacionado con que las mujeres han aumentado su presencia en el sistema educativo desde el inicio del siglo a raíz de las políticas de la expansión de la matrícula, además de otras políticas y cambios culturales, entre los que se encuentran: 1) la sanción a la discriminación de género, 2) mayor uso de anticonceptivos y 3) la mayor necesidad de mano de obra (OCDE-IESALC, 2021); lo cual a su vez ha propiciado que las mujeres muestren mejores desempeños académicos que se incrementan en la medida en que avanzan por la educación obligatoria y superior (Coronado *et al.*, 2012; Buquet *et al.*, 2006).

Los resultados para las mujeres ante la expectativa de obtener y/o generar conocimientos mediante la educación, nos aproxima a los cambios culturales y sociales que han comenzado a permear en las expectativas de las estudiantes, quienes en vez de optar por lo que la sociedad tradicionalmente plantea como destino según el género: la maternidad o las tareas domésticas; han

comenzado a valorar los beneficios del conocimiento; es decir, la oportunidad de graduarse del bachillerato y continuar con sus estudios como alternativa a la norma³⁰. Por el contrario, para los hombres, el mayor interés ante la expectativa de ganar dinero a través del trabajo podría estar ligado a los aspectos tradicionales que norman la masculinidad, en donde las dualidades masculino/femenino, razón/afecto, público/doméstico, productivo/pasivo, etc., los colocan ante la exigencia de ser proveedores para el mantenimiento de su rol en la sociedad (Gutiérrez, 2008).

En segundo lugar, también llama la atención que en la medida en que aumentan los integrantes de la vivienda de los estudiantes, también aumenta la posibilidad de que estos consideren que la educación les proporcionará conocimientos. En el CONALEP, esta probabilidad aumenta un 8%, mientras que en COLBACH aumenta en 4%. Este hecho remonta a lo mencionado por Dalle (2016), quien refiere que la familia extensa o las figuras significativas y cercanas a la familia, pueden jugar un papel motivador en los jóvenes, al compartirles experiencias diferentes a su contexto más cercano como pueden ser la lectura, el arte o en general el deseo por aprender, de tal manera que, si los padres no estimulan las altas expectativas hacia la educación, estas otras figuras pueden compensarlas e incentivarlas. Es importante aclarar que esta explicación solo refiere al efecto de la familia extensa sobre las expectativas del bachillerato como medio para obtener conocimientos, sin embargo, no excluye que, en las familias no numerosas, o con un solo hijo o hija, el efecto sea contrario.

Por otra parte, algunos indicadores tradicionales de rendimiento académico inciden positivamente sobre la variable dependiente de obtener y/o generar conocimientos mediante la educación. Por ejemplo, estudiar más de 3 horas diarias (CONALEP *odds ratio*=1.39 -p <0.001- y COLBACH *odds ratio*=1.37 -p <0.001-) frente a quienes solo estudian 1 y 2 horas diarias; sentirse muy identificado con la afirmación de “te consideras un buen estudiante” (CONALEP *odds ratio*=2.74 -p<0.01- y COLBACH *odds ratio*=2.01 -p <0.001-) frente a quienes no se sienten identificados con esta afirmación y; por último, considerar que la escuela es muy importante en sus vidas (CONALEP *odds ratio*= 1.85 -p<0.01- y COLBACH *odds ratio*= 1.88 -p <0.001-) frente a quienes consideran a la escuela como poco o nada importante. En gran medida, las pautas

³⁰ Es importante señalar que esta relativa ventaja femenina en el terreno de la educación, llega a su tope en los estudios de posgrado donde la presencia de mujeres disminuye, además de que en el mundo académico-profesional sigue siendo notable la ausencia de mujeres en cargos directivos, en la docencia a nivel superior, en la formulación de políticas públicas; y en áreas de conocimiento y carreras que se consideran tradicionalmente masculinas durante los estudios de licenciatura, como las ciencias y las ingenierías (OCDE-IESALC, 2021).

descritas están en sintonía con los resultados reportados en las secciones previas, ya que aquí se observa que los estudiantes con buen rendimiento que no estaban valorando obtener un buen trabajo al concluir sus estudios de bachillerato, ahora sí están valorando el obtener y/o generar conocimientos; sin embargo, se destaca que para los estudiantes de bajo rendimiento esta última expectativa está ausente.

Otra variable que resultó significativa en el CONALEP fue tener un padre que es viudo (213%), la cual incrementa significativamente la probabilidad de esperar obtener y/o generar conocimientos futuros mediante la educación. Este resultado refleja que en los estudiantes que provienen de un hogar monoparental que está liderado por un hombre, no se ven los efectos negativos de un bajo rendimiento académico y bajas expectativas hacia la educación. En este sentido, y apelando al concepto de interseccionalidad mencionado anteriormente (Cavalcante, 2018), si se hablara de una mujer viuda, probablemente los efectos serían negativos, ya que en el caso de los hombres no se atraviesan barreras estructurales que favorecen la discriminación en diversos ámbitos, como pueden ser el género y la pobreza derivada de la viudez, por lo que los efectos en los hombres de estas mismas dimensiones tradicionales de la desigualdad son menores o incluso nulos.

Por último, estar cursando el tercer año de bachillerato tiene un efecto positivo sobre la variable dependiente en el COLBACH; la cual incrementa en 20% las probabilidades de esperar obtener y/o generar conocimientos futuros a través la educación frente a quienes estudian el primer año. Esta situación podría deberse a que en la medida en que los estudiantes tienen más edad y avanzan en su trayectoria educativa, su preocupación por los beneficios que puedan derivarse de la educación también se incrementa; recapitulando, en las variables dependientes *tener un buen trabajo* y *ganar dinero*, también resultaron significativas las variables de edad y grado, que están relacionadas.

En el CONALEP las categorías de las variables independientes que tienen un efecto negativo sobre la variable dependiente obtener y/o generar conocimientos mediante la educación son: tener padres que viven separados y provenir de una escuela privada; mientras que en el COLBACH las categorías que resultaron significativas con un efecto negativo son: el nivel socioeconómico, dedicarse solo a estudiar, estudiar y trabajar y haber acreditado la secundaria en un tipo de servicio diferente al público o privado.

En el caso del CONALEP, provenir de una secundaria privada disminuye 47% la expectativa de que la educación proporcione conocimientos a futuro con respecto a quienes provienen de escuelas secundarias públicas; por otra parte, en el COLBACH, en la medida en que se incrementa el nivel socioeconómico, medido a través de la posesión de bienes y servicios en el hogar, disminuyen 25% las probabilidades de que los estudiantes esperen obtener y/o generar conocimientos futuros mediante la educación. Posiblemente, los estudiantes que provienen de niveles socioeconómicos más altos solo ven en la escuela la posibilidad de mantener su posición social, más que la posibilidad de obtener nuevos conocimientos que contribuyan en el desarrollo de sus trayectorias formativas y laborales. Ante esto es preciso recordar el argumento de Tiramonti y Minteguiaga (2007), quienes señalan que, a medida que se asciende en la estructura social, la escuela tiende a tener más funciones socializadoras a partir de las prácticas que mantienen con su grupo de pertenencia; mientras que en los estratos más bajos se percibe un déficit de socialización que es compensado por la asignación de un valor disciplinador y educativo de los estudios recibidos. Lo que explica el porcentaje de estudiantes con mayor nivel socioeconómico de ambos subsistemas que dejan en segundo término el papel educador de sus estudios de bachillerato.

Los estudiantes del COLBACH que acreditaron la secundaria en un tipo de servicio diferente al público o privado, como puede ser a partir de un examen de acreditación (ACREDITA-SEC) o de la escuela abierta (INEA), tienen probabilidades más bajas de considerar a la educación como canal para obtener y/o generar conocimientos que los estudiantes que cursaron la secundaria en una escuela pública (*odds ratio*= 0.35 - $p < 0.05$ -). Por otra parte, entre los estudiantes del COLBACH que estudian y trabajan también disminuyen las probabilidades de considerar a la educación como una vía privilegiada para obtener y/o generar conocimientos en el futuro (*odds ratio*= 0.80 - $p < 0.05$ -). Una explicación plausible refiere a que los programas para la acreditación de la secundaria fuera del sistema educativo tradicional y que buscan combatir el rezago educativo, se dirigen a personas que en su mayoría ya no se encuentran en la edad típica para cursar ese nivel educativo y que ya se encuentran trabajando, por lo que se busca que, en la medida de lo posible, puedan recuperar todos los conocimientos adquiridos de forma autodidacta o a partir de la experiencia laboral para la acreditación de sus estudios (CENEVAL, 2021); de ahí que estos estudiantes puedan valorar más lo que aprenden fuera de la escuela a partir de la experiencia previa de rezago educativo.

Por otra parte, cuando los padres de los estudiantes del CONALEP están separados disminuyen 17% sus probabilidades de esperar que la educación les permita obtener y/o generar conocimientos frente a los estudiantes cuyos padres viven juntos. Al recapitular los resultados, se observa que, en esta investigación, los hogares monoparentales están asociados con un bajo rendimiento académico en los estudiantes que de ahí provienen, que, en este caso, también podría relacionarse con las bajas expectativas que tienen los jóvenes por la continuidad de sus estudios superiores, muy probablemente derivado de un bajo desempeño académico.

Finalmente, en el COLBACH, dedicarse a estudiar de forma exclusiva disminuye 17% las posibilidades de tener la expectativa de que la educación pueda proporcionar conocimientos. Al respecto, es muy probable que este resultado tenga que ver con que, al no tener la necesidad de trabajar y enfocarse solo a sus estudios, tengan la expectativa de concluir su bachillerato y acceder a la educación superior, por lo que solo los estudios de nivel medio les estarían pareciendo insuficientes.

5.2 Los Motivos de Permanencia

Antes de comenzar esta sección es importante no olvidar que la permanencia se refiere al mantenimiento del estudiante en algún programa educativo, así como a la conclusión del mismo y a la continuidad al siguiente grado o nivel (Velázquez y González, 2017). Es así que con la finalidad de conocer los motivos por los que los estudiantes del CONALEP y del COLBAH permanecen estudiando en el bachillerato, se tomó como referencia la pregunta *CE20 De los siguientes motivos, ¿cuáles consideras que son los más importantes para permanecer estudiando? (recursos económicos, apoyo familiar, apoyo académico en las asignaturas que se me dificulte entender, accesibilidad para llegar a la escuela, seguridad dentro y fuera de la escuela, ambiente de respeto y tolerancia en la escuela, gusto e interés por el estudio, sentirme aceptado en mi forma de pensar y actuar)*. Esta pregunta también tenía la característica de pedir a los estudiantes que indicaran para cada respuesta su orden de importancia, para fines descriptivos únicamente se consideró la respuesta clasificada como la de mayor importancia, de forma análoga al reporte de resultados de la EPAEMS 2019 para la misma pregunta (SEP, 2019) (ver tabla 23).

Tabla 23.*Motivos de permanencia escolar de los estudiantes (general, hombres y mujeres).*

| | CONALEP | HOMBRES CONALEP | MUJERES CONALEP | COLBACH | HOMBRES COLBACH | MUJERES COLBACH |
|--|---------|--------------------|--------------------|---------|--------------------|--------------------|
| Recursos económicos | 62.3 | 63.6 | 61.3 | 52.3 | 52.8 | 52.0 |
| Apoyo familiar | 4.5 | 3.2 | 5.5 | 5.6 | 5.6 | 5.6 |
| Apoyo académico en las asignaturas que se me dificulte entender | 2.0 | 2.1 | 2.0 | 2.6 | 2.5 | 2.7 |
| Accesibilidad para llegar a la escuela | 2.2 | 2.1 | 2.2 | 3.0 | 3.2 | 2.9 |
| Seguridad dentro y fuera de la escuela | 2.1 | 1.8 | 2.3 | 2.6 | 2.7 | 2.5 |
| Ambiente de respeto y tolerancia en la escuela | 1.5 | 1.5 | 1.5 | 2.2 | 2.1 | 2.3 |
| Gusto e interés por el estudio | 2.1 | 2.5 | 1.7 | 3.9 | 3.8 | 4.0 |
| Sentirme aceptado en mi forma de pensar y actuar | 23.4 | 23.3 | 23.5 | 27.8 | 27.5 | 28.0 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

Los resultados resaltan que los estudiantes mencionan la contraparte de las tres causas que tradicionalmente se consideran como principal motivo de abandono escolar: la falta de dinero en el hogar, el disgusto por estudiar y considerar más importante trabajar que estudiar (SEP, 2012); en este sentido, la permanencia y el abandono son conceptos complementarios; de esta manera, los estudiantes de ambos subsistemas coinciden en que para permanecer estudiando es necesario que cuenten con recursos económicos (52 al 63.6%), sentir apoyo en su forma de pensar y actuar (23.3 al 28%), y tener apoyo familiar (3.2 al 5.6%) en orden de importancia. A nivel general las diferencias entre sexo no muestran porcentajes contrastantes.

Por otra parte, para el CONALEP es mayor el porcentaje de respuestas para la opción de *contar con recursos económicos*, mientras que para el COLBACH es mayor el porcentaje de respuestas para la opción de *sentirse aceptados en su forma de ser o actuar*; lo cual podría encontrar su explicación en que en el CONALEP se encuentran mayores porcentajes de estudiantes con vulnerabilidad socioeconómica, por lo que tenderían a valorar más este aspecto.

Al profundizar en los resultados se encontró que *contar con recursos económicos* y *tener apoyo familiar* resultan consistentes para contrarrestar el abandono escolar. Dubet y Martuccelli (1998) habían explicado que un joven tendría mayores probabilidades de continuar con sus estudios si su contexto más cercano está más próximo a la escuela, es decir, si su familia lo apoya para que no tenga que trabajar, de tal manera que la escuela fuera vista por el joven como única prioridad en su vida. El apoyo familiar también implica que los padres muestran interés y comprensión hacia el desempeño académico de sus hijos, procurándoles los recursos económicos necesarios para la adquisición de los materiales escolares y el transporte, jugando el Estado un papel compensador a partir del otorgamiento de becas y subsidios en caso de que este aspecto falle (Arguedas y Jiménez, 2007; Lozano y Rodríguez, 2000; Velázquez y González, 2017).

La opción de *sentirse aceptados en su forma de ser y actuar* resalta al estar en segunda mención de importancia, esto está ampliamente vinculado con el carácter pedagógico que tiene la disciplina escolar para educar la moralidad entre los estratos de clases sociales más desfavorecidas (Bayón y Saraví, 2019); es decir, que al ser subsistemas donde se concentran altos porcentajes de estudiantes de bajos recursos y también aquellos que en su mayoría fueron rechazados de los planteles de alta demanda, se les caracteriza y etiqueta con la indisciplina, el desorden y la violencia, por lo que la normativa institucional suele ser más rígida a fin de mostrar un carácter reformador, prohibiéndoles y sancionando la expresión de su identidad propia para su edad, sin que esto tenga alguna relación para mejorar su desempeño escolar, situación que no se presenta en subsistemas vinculados en las IES:

“Esto es evidente en el discurso de los maestros y autoridades, quienes, más allá de algunos motivos de seguridad e identidad, reconocen de manera explícita que la prohibición de pintarse el pelo de colores fuertes, usar aretes o perforaciones, o una sudadera diferente, nada tiene que ver con el aprendizaje de los estudiantes” (Bayón y Saraví, 2019, p. 81).

Lo anterior recuerda a lo descrito por Duschatzky (2005), quien expresa que, pese a provenir de sectores populares, estos jóvenes luchan por combatir el estigma que la sociedad les asigna, demostrando que al interior de este sector existen experiencias diferentes. Así, por ejemplo, quienes viven en su entorno situaciones precarias como la violencia, la delincuencia o la pobreza, logran parcialmente desprenderse de las mismas; además de que el hecho de vivir bajo una misma cultura propicia que aún entre diferentes sectores sociales, los jóvenes compartan modas, creencias e intereses. Lo cual, de ningún modo minimiza la estigmatización y desigualdad que viven, solo es el reflejo de la resistencia.

Finalmente, los jóvenes de estos subsistemas viven constantemente la exclusión al provenir de hogares vulnerables, al ser etiquetados por la misma institución educativa y por ver mermado su ingreso al nivel superior y al mercado laboral por la baja calidad de la educación recibida³¹. La escuela, en este sentido, debería jugar un papel compensador de las desigualdades que viven los estudiantes dentro y fuera del plantel, por lo que no extraña que para los jóvenes de estos subsistemas sea de suma importancia sentirse aceptados en la escuela. De esta manera, si la escuela valora la expresión de su identidad y de forma indirecta su forma de ser y actuar, mostrarán mayores probabilidades de permanecer en la escuela.

5.2.1 Modelos de Regresión Logística Multinomial para la Variable Dependiente de Motivos de Permanencia

Los resultados derivados de la regresión logística multinomial se expresan en probabilidades estimadas, de ahí que en adelante se describan las probabilidades de elección para las opciones de respuesta con mayor frecuencia en términos porcentuales —recursos económicos, sentirme aceptado en mi forma de pensar y actuar, apoyo familiar y otra opción— en función de las variables independientes, buscando contrastes entre subsistemas (ver tabla 24).

³¹ Es importante no olvidar que, en la Ciudad de México, y en particular para el ingreso al nivel superior en la UNAM, se privilegia el ingreso a quienes tuvieron una trayectoria académica exitosa previa: a los hombres, a quienes tienen un origen socioeconómico medio y alto y a quienes estudiaron la educación obligatoria en escuelas privadas (Guzmán y Serrano, 2011).

Tabla 24.

Probabilidades estimadas a partir de un modelo de regresión logística multinomial.

| Variables y categorías | | CONALEP | | | | COLBACH | | | |
|--|--------------------|---------------------|--|----------------|-------------|---------------------|--|----------------|-------------|
| | | Recursos económicos | Sentirme aceptado en mi forma de pensar y actuar | Apoyo familiar | Otra opción | Recursos económicos | Sentirme aceptado en mi forma de pensar y actuar | Apoyo familiar | Otra opción |
| Sexo | Hombres | 0.62*** | 0.24*** | 0.03*** | 0.11*** | 0.52*** | 0.27*** | 0.06*** | 0.15*** |
| | Mujeres | 0.62*** | 0.23*** | 0.05*** | 0.10*** | 0.52*** | 0.28*** | 0.06*** | 0.15*** |
| Grupo de edad | 14-16 | 0.62*** | 0.24*** | 0.04*** | 0.10*** | 0.52*** | 0.27*** | 0.06*** | 0.16*** |
| | 17-19 | 0.62*** | 0.23*** | 0.05*** | 0.11*** | 0.52*** | 0.28*** | 0.05*** | 0.15*** |
| | Mayores de 20 | 0.59*** | 0.24*** | 0.04* | 0.13*** | 0.51*** | 0.29*** | 0.05** | 0.16*** |
| Situación de los padres | Viven juntos | 0.62*** | 0.23*** | 0.05*** | 0.10*** | 0.52*** | 0.27*** | 0.06*** | 0.15*** |
| | Viven separados | 0.63*** | 0.22*** | 0.04*** | 0.12*** | 0.53*** | 0.27*** | 0.05*** | 0.15*** |
| | Mamá es viuda | 0.62*** | 0.27*** | 0.02*** | 0.09*** | 0.52*** | 0.31*** | 0.05*** | 0.12*** |
| | Papá es viudo | 0.66*** | 0.19** | 0.08* | 0.08* | 0.44*** | 0.33*** | 0.01 | 0.21*** |
| | Los dos han muerto | 0.27 | 0.58** | 0.15 | 0.00 | 0.44*** | 0.31** | 0.07 | 0.18* |
| | Mamá es soltera | 0.62*** | 0.25*** | 0.04* | 0.10*** | 0.48*** | 0.30*** | 0.06*** | 0.16*** |
| | Papá es soltero | 0.47*** | 0.29*** | 0.00 | 0.24* | 0.26*** | 0.49*** | 0.03 | 0.22** |
| Cantidad de personas que habitan la vivienda (x4) | | 0.61* | 0.24* | 0.03 | 0.11 | 0.51*** | 0.28*** | 0.06*** | 0.15*** |
| Nivel socioeconómico (percentil 25; bajo) | | 0.63* | 0.23* | 0.03 | 0.10 | 0.52*** | 0.28*** | 0.05*** | 0.15*** |

| | | | | | | | | | |
|---|------------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Situación laboral y escolar actual | Solo estudio | 0.61 ^{***} | 0.24 ^{***} | 0.05 ^{***} | 0.10 ^{***} | 0.52 ^{***} | 0.28 ^{***} | 0.06 ^{***} | 0.15 ^{***} |
| | Estudio y trabajo | 0.62 ^{***} | 0.24 ^{***} | 0.04 [*] | 0.10 ^{***} | 0.55 ^{***} | 0.28 ^{***} | 0.05 ^{***} | 0.12 ^{***} |
| Secundaria de procedencia | Pública | 0.62 ^{***} | 0.23 ^{***} | 0.05 ^{***} | 0.11 ^{***} | 0.52 ^{***} | 0.28 ^{***} | 0.06 ^{***} | 0.15 ^{***} |
| | Privada | 0.56 ^{***} | 0.27 ^{***} | 0.02 | 0.14 ^{***} | 0.48 ^{***} | 0.28 ^{***} | 0.06 ^{***} | 0.18 ^{***} |
| | Otra, específica | 0.81 ^{***} | 0.11 [*] | 0.00 | 0.09 [*] | 0.55 ^{***} | 0.20 ^{**} | 0.06 | 0.20 ^{**} |
| Promedio de secundaria | Entre 6 y 7 | 0.61 ^{***} | 0.25 ^{***} | 0.04 ^{***} | 0.10 | 0.51 ^{***} | 0.29 ^{***} | 0.05 ^{***} | 0.15 ^{***} |
| | Entre 8 y 9 | 0.63 ^{***} | 0.22 ^{***} | 0.05 ^{***} | 0.11 ^{***} | 0.52 ^{***} | 0.27 ^{***} | 0.06 ^{***} | 0.15 ^{***} |
| | Entre 9 y 10 | 0.59 ^{***} | 0.25 ^{***} | 0.05 ^{***} | 0.11 ^{***} | 0.52 ^{***} | 0.27 ^{***} | 0.06 ^{***} | 0.16 ^{***} |
| | Examen aprobatorio | 0.61 ^{***} | 0.18 | 0.08 | 0.14 | 0.50 ^{***} | 0.31 ^{**} | 0.12 | 0.06 |
| Turno | Matutino | 0.60 ^{***} | 0.25 ^{***} | 0.05 ^{***} | 0.11 ^{***} | 0.53 ^{***} | 0.27 ^{***} | 0.05 ^{***} | 0.15 ^{***} |
| | Vespertino | 0.65 ^{***} | 0.21 ^{***} | 0.04 ^{***} | 0.10 ^{***} | 0.48 ^{***} | 0.30 ^{***} | 0.07 ^{***} | 0.15 ^{***} |
| Grado | Primero | 0.62 ^{***} | 0.24 ^{***} | 0.04 ^{***} | 0.09 ^{***} | 0.53 ^{***} | 0.27 ^{***} | 0.06 ^{***} | 0.15 ^{***} |
| | Segundo | 0.61 ^{***} | 0.22 ^{***} | 0.05 ^{***} | 0.11 ^{***} | 0.52 ^{***} | 0.28 ^{***} | 0.06 ^{***} | 0.15 ^{***} |
| | Tercero | 0.63 ^{***} | 0.22 ^{***} | 0.04 ^{***} | 0.11 ^{***} | 0.50 ^{***} | 0.29 ^{***} | 0.05 ^{***} | 0.16 ^{***} |
| Reprobación en el bachillerato | No has reprobado ninguna materia | 0.60 ^{***} | 0.24 ^{***} | 0.05 ^{***} | 0.11 ^{***} | 0.52 ^{***} | 0.28 ^{***} | 0.06 ^{***} | 0.15 ^{***} |
| | Has reprobado una o dos materias | 0.65 ^{***} | 0.21 ^{***} | 0.04 ^{***} | 0.10 ^{***} | 0.52 ^{***} | 0.28 ^{***} | 0.05 ^{***} | 0.15 ^{***} |
| | Has reprobado más de tres materias | 0.64 ^{***} | 0.23 ^{***} | 0.04 ^{***} | 0.09 ^{***} | 0.51 ^{***} | 0.26 ^{***} | 0.06 ^{***} | 0.17 ^{***} |
| Promedio en el bachillerato | Menos de 7 | 0.64 ^{***} | 0.23 ^{***} | 0.05 ^{***} | 0.09 ^{***} | 0.51 ^{***} | 0.28 ^{***} | 0.06 ^{***} | 0.15 ^{***} |
| | Entre 8 y 9 | 0.61 ^{***} | 0.24 ^{***} | 0.04 ^{***} | 0.11 ^{***} | 0.53 ^{***} | 0.27 ^{***} | 0.05 ^{***} | 0.15 ^{***} |
| | Entre 9 y 10 | 0.62 ^{***} | 0.22 ^{***} | 0.05 ^{***} | 0.12 ^{***} | 0.50 ^{***} | 0.28 ^{***} | 0.06 ^{***} | 0.17 ^{***} |

| | | | | | | | | | |
|---|---------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Tiempo destinado a la elaboración de actividades escolares | Entre 1 y 2 horas diarias | 0.63 ^{***} | 0.23 ^{***} | 0.04 ^{***} | 0.10 ^{***} | 0.53 ^{***} | 0.27 ^{***} | 0.05 ^{***} | 0.14 ^{***} |
| | Entre 2 y 3 horas diarias | 0.62 ^{***} | 0.23 ^{***} | 0.04 ^{***} | 0.11 ^{***} | 0.51 ^{***} | 0.28 ^{***} | 0.06 ^{***} | 0.16 ^{***} |
| | Más de 3 horas diarias | 0.60 ^{***} | 0.24 ^{***} | 0.05 ^{***} | 0.11 ^{***} | 0.51 ^{***} | 0.29 ^{***} | 0.05 ^{***} | 0.14 ^{***} |
| | Menos de 1 hora diaria | 0.52 ^{***} | 0.25 ^{***} | 0.08 [*] | 0.15 ^{***} | 0.51 ^{***} | 0.25 ^{***} | 0.07 ^{***} | 0.17 ^{***} |
| | No destinas tiempo | 0.63 ^{***} | 0.21 ^{***} | 0.06 [*] | 0.10 ^{***} | 0.51 ^{***} | 0.28 ^{***} | 0.07 ^{***} | 0.14 ^{***} |
| Para triunfar en la vida se necesita estudiar | Nada | 0.65 ^{***} | 0.20 [*] | 0.04 | 0.11 [*] | 0.54 ^{***} | 0.25 ^{***} | 0.08 [*] | 0.12 ^{**} |
| | Poco | 0.66 ^{***} | 0.22 ^{***} | 0.03 [*] | 0.09 ^{***} | 0.51 ^{***} | 0.27 ^{***} | 0.05 ^{***} | 0.17 ^{***} |
| | Mucho | 0.61 ^{***} | 0.23 ^{***} | 0.05 ^{***} | 0.11 ^{***} | 0.52 ^{***} | 0.28 ^{***} | 0.06 ^{***} | 0.15 ^{***} |
| Te consideras un(a) buen(a) estudiante | Nada | 0.63 ^{***} | 0.19 ^{***} | 0.04 | 0.14 [*] | 0.53 ^{***} | 0.25 ^{***} | 0.05 ^{**} | 0.16 ^{***} |
| | Poco | 0.61 ^{***} | 0.24 ^{***} | 0.04 ^{***} | 0.11 ^{***} | 0.52 ^{***} | 0.27 ^{***} | 0.06 ^{***} | 0.15 ^{***} |
| | Mucho | 0.63 ^{***} | 0.22 ^{***} | 0.05 ^{***} | 0.10 ^{***} | 0.51 ^{***} | 0.28 ^{***} | 0.06 ^{***} | 0.15 ^{***} |
| La escuela es importante | Nada/poco importante | 0.65 ^{***} | 0.21 ^{***} | 0.03 [*] | 0.11 ^{***} | 0.56 ^{***} | 0.23 ^{***} | 0.04 ^{**} | 0.17 ^{***} |
| | Importante | 0.60 ^{***} | 0.26 ^{***} | 0.04 ^{***} | 0.10 ^{***} | 0.52 ^{***} | 0.27 ^{***} | 0.05 ^{***} | 0.16 ^{***} |
| | Muy importante | 0.62 ^{***} | 0.22 ^{***} | 0.05 ^{***} | 0.11 ^{***} | 0.51 ^{***} | 0.28 ^{***} | 0.06 ^{***} | 0.15 ^{***} |
| Pseudo R² | | | 0.0356 | | | 0.0216 | | | |

*p <0.05; ** p<0.01; ***p <0.001.

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

5.2.1.1 Variable Dependiente Sobre los Recursos Económicos, el Sentirse Aceptados en su Forma de Pensar y Actuar, y el Apoyo Familiar. A nivel general puede apreciarse que por encima del 50% de los estudiantes de ambos subsistemas refiere a contar con recursos económicos como la razón más importante para permanecer estudiando. Aunque puede observarse que esta tendencia es mayor en los estudiantes del CONALEP (60%), tal como ya se ha venido advirtiendo al ser jóvenes con mayor vulnerabilidad económica. Así, por ejemplo, a medida que se incrementa la cantidad de personas que habitan en la vivienda (x4) y cuando se tiene un nivel socioeconómico bajo, la probabilidad de elegir como motivo de permanencia a los recursos económicos representa 61% y 63%, respectivamente.

En el caso del COLBACH, cobra relevancia la categoría *sentirse aceptado en su forma de pensar y actuar* (28% con respecto al 23% del CONALEP—aproximadamente—), lo que se encuentra en sintonía con el análisis descriptivo. En este punto, vale la pena reflexionar sobre los factores que influyen en el deseo de sentirse aceptados por parte de los estudiantes del COLBACH, por lo que es probable que su institución, aunque promueve actividades artísticas, musicales y académicas en el curriculum (Guerrero, 2000); estas terminen siendo más un requisito curricular que una oportunidad para su desarrollo personal y la formación de su identidad.

Por su parte, las diferencias entre ambos subsistemas al respecto de la opción de respuesta apoyo familiar, se muestra como una razón más importante para permanecer estudiando entre los estudiantes del COLBACH (6%) con respecto a los estudiantes CONALEP (3%), aunque con diferencias mínimas.

A continuación, se describen particularidades entre algunas variables independientes.

A partir de la variable *sexo* se observa que solo para la categoría apoyo familiar, las mujeres del CONALEP muestran porcentajes superiores con respecto a los hombres del mismo subsistema (0.05 frente a 0.03), aunque la diferencia también se advierte mínima. Esto sin duda recuerda a un resultado previamente estudiado en la descripción de los perfiles estudiantiles: son las mujeres del CONALEP quienes muestran mayor tendencia de habitar en viviendas con un alto número de habitantes y materiales de construcción de baja calidad, vulnerabilidad que puede ser compensada por el efecto de la familia extendida, en la cual, si bien viven con varias personas, estas pueden brindar apoyo con recursos, consejos y experiencias para continuar con sus estudios (Dalle, 2016), de ahí que el apoyo familiar cobre gran importancia en sus vidas.

Al respecto de la *edad* se observa un efecto interesante, los estudiantes que tienen menos de 20 años son los que en mayor medida consideran que para permanecer estudiando es indispensable contar con recursos económicos, particularmente en el CONALEP. Es decir, es muy probable que los jóvenes de mayor edad, al haber retornado a la EMS tras un periodo de actividad laboral y constante reflexión, ya no perciban que el dinero es el único factor determinante para volver y seguir estudiando, sino que para ellos ya hay otros factores en juego como pueden ser la motivación, la constancia, la responsabilidad, etc. (De la Cruz y Matus, 2019).

En la variable independiente *situación de los padres* destaca el caso del CONALEP en el que si el papá es viudo resulta más probable la consideración de los recursos económicos (0.66) frente a quienes tienen padres que viven juntos (0.62); por otra parte, cuando los dos padres del estudiante han muerto se incrementa la probabilidad de elegir la opción de sentirse aceptados en su forma de pensar y actuar (0.58). En el caso del COLBACH, tener un papá que es soltero también contribuye a que los estudiantes elijan principalmente la opción de sentirse aceptados en su forma de pensar y actuar (0.49).

Estos resultados también son interesantes en la medida en que se puede hacer una relación con la literatura, ya que los factores de permanencia se habían dividido en extraescolares y escolares, siendo los primeros aquellos que viniendo del hogar fortalecen y promueven el gusto por estudio; mientras que los segundos hacían referencia a acciones institucionales que favorecían el mantenimiento del estudiante en la escuela (SEP, 2017b). En este sentido, cuando los estudiantes mencionan que no cuentan con ambos padres (CONALEP) o que viven con un padre soltero (COLBACH), están mostrando mayor necesidad de buscar aceptación en la escuela a modo de compensación de esta situación, siendo este un factor escolar de permanencia; por lo que vale la pena recordar que este tipo de instituciones promueven un exceso de disciplina y falta de actividades académicas y culturales para contribuir al desarrollo personal de los jóvenes, evidenciando que la misma institución, pese a que tiene la responsabilidad de favorecer la permanencia escolar, a la vez, puede jugar un papel potencial en la expulsión (Bayón y Saraví, 2019).

Al respecto de las variables independientes sobre la *situación escolar y laboral* de los estudiantes, en ambos subsistemas se observa que quienes tienen la experiencia de trabajar a la par de estudiar, incrementan sus probabilidades de considerar que los recursos económicos son

importantes para permanecer estudiando (CONALEP: 62% y COLBACH: 55%); mientras que quienes solo estudian se orientan más por considerar que el apoyo familiar es importante para permanecer estudiando. Es claro que los estudiantes que no tienen la necesidad de trabajar para sostener sus estudios, han de valorar más el apoyo de los padres, quienes les proporcionan recursos económicos y materiales, interés, comprensión, disciplina y motivación para continuar con sus estudios (Arguedas y Jiménez, 2007).

En la variable independiente *secundaria de procedencia*, se nota a simple vista que quienes tienen más probabilidades de elegir la opción de sentirse aceptados en su forma de pensar y actuar, son aquellos estudiantes que provienen de secundarias privadas (CONALEP: 27%, COLBACH: 28%). Esto puede tener relación con que es poco común provenir de secundarias privadas e ingresar a bachilleratos generales y a bachilleratos técnico profesionales, ambos de sostenimiento público y no vinculados a las IES; probabilidades que Solís (2014) ya había estimado en 17.1% y 9.7% para cada tipo de bachillerato, respectivamente. Probablemente, los estudiantes que provienen de escuelas secundarias privadas se sientan poco o nada identificados con su escuela actual, en contraste con el ambiente institucional al que estaban acostumbrados —grupos reducidos, metodologías de trabajo basadas en el aprendizaje activo, actividades extraescolares obligatorias para su desarrollo personal, etc.—, lo cual contrasta con la disciplina y el control de las instituciones de bachillerato que reciben a las clases populares (Bayón y Saraví, 2019).

Por otra parte, los estudiantes que muestran altas probabilidades de considerar que los recursos económicos son importantes para permanecer estudiando provienen de una secundaria diferente, es decir, bajo la categoría “Otra, específica”, como puede ser un examen de acreditación o la secundaria abierta, 81% en el CONALEP y 55% en el COLBACH. El hecho de cursar la secundaria en estas modalidades conlleva a pensar que estos estudiantes tuvieron una interrupción en la transición de la primaria a la secundaria en la modalidad tradicional o escolarizada, muy probablemente por dificultades económicas, personales y familiares, de ahí que el doble esfuerzo realizado por continuar con sus estudios redunde en considerar a los recursos económicos como sumamente importantes para tal propósito.

En lo que refiere a la variable *grado*, solo en el CONALEP se aprecia una mayor probabilidad de elegir la opción de recursos económicos para permanecer en el bachillerato: 63% en el tercer grado, 61% en el segundo grado y 62% en el primer grado. Sin embargo, la

probabilidad disminuye levemente en los estudiantes de segundo año, este resultado muestra correspondencia con dos aspectos que ya se habían revisado en la sección de expectativas hacia la educación: 1) los estudiantes que recién ingresan y quienes egresan del bachillerato, incrementan su interés por aspectos laborales y económicos, y 2) los estudiantes suelen experimentar una pausa para estas mismas preocupaciones durante el segundo grado de bachillerato; recapitulando, en el caso del CONALEP, la expectativa de obtener un buen trabajo, y, por lo tanto, de ganar dinero a partir de la educación que reciben, disminuía 21% con respecto a los estudiantes de primer año.

Las variables independientes relacionadas con el rendimiento escolar: *promedio de secundaria y bachillerato, turno, reprobación, tiempo destinado a la elaboración de tareas escolares y autoeficacia*, vale la pena analizarlas en conjunto dado que se encuentran en sintonía con los resultados reportados en la sección sobre las expectativas hacia la educación.

En primer lugar, al considerar los *recursos económicos* como motivo de permanencia se observa que las categorías que tienen probabilidades más altas para el caso del CONALEP son: promedio de secundaria entre 8 y 9 (63%), turno vespertino en el bachillerato (65%), haber reprobado una o dos materias en el bachillerato (65%), promedio de bachillerato menor a 7 (64%), no destinar tiempo a las actividades escolares y destinar menos de 1 hora diaria a las mismas en el bachillerato (63% y 52%) y, por último, considerar que la escuela es nada y poco importante (65%). Mientras que para el COLBACH son: turno matutino en el bachillerato (53%), promedio de bachillerato entre 8 y 9 (53%), estudiar solamente entre 1 y 2 horas diarias en el bachillerato (53%), considerar que para triunfar en la vida no se necesita estudiar (54%) y considerar que la escuela es nada y poco importante (56%).

Estos resultados indican que los estudiantes con un desempeño académico de regular a bajo, depositan sobre los aspectos económicos mayor peso para la continuidad de sus estudios, probablemente porque al tener vulnerabilidades sociales y económicas, factor que también se asocia al bajo desempeño escolar, no tienen todas sus necesidades cubiertas. Esto recuerda a cuando se analizaba a los estudiantes que aspiraban tener un buen trabajo al egresar del bachillerato, los cuales también mostraban un bajo rendimiento escolar. En este sentido, considerar que los recursos económicos son importantes para seguir estudiando, explica que los estudiantes tengan altas expectativas para obtener un buen trabajo al egresar del bachillerato, siendo un factor

importante para obtener los recursos para la continuidad de sus estudios en la educación superior o para satisfacer sus necesidades básicas.

En segundo lugar, los estudiantes que tienen un desempeño escolar entre regular y alto indican que *sentirse aceptados en su forma de pensar y actuar* también constituye un importante motivo de la permanencia escolar, lo que refleja un contraste con referencia a los *recursos económicos*. En el caso del CONALEP, las variables con mayor probabilidad para la elección de este motivo de permanencia son: promedio de secundaria entre 9 y 10 (25%), turno matutino en el bachillerato (25%), no haber reprobado ninguna materia en el bachillerato (24%), promedio de bachillerato entre 8 y 9 (24%), estudiar más de 3 horas diarias en el bachillerato (24%), estar muy de acuerdo con la afirmación de que para triunfar en la vida se necesita estudiar (23%), estar un poco de acuerdo con la afirmación de considerarse un buen estudiante (24%) y considerar que la escuela es importante (26%). Mientras que en el COLBACH las variables son: examen aprobatorio como motivo de egreso de la secundaria (31%), turno vespertino en el bachillerato (30%), estudiar más de 3 horas diarias en el bachillerato (29%), estar muy identificado con afirmación de que para triunfar en la vida se necesita estudiar (28%), estar muy de acuerdo con considerarse un buen estudiante (28%) y considerar que la escuela es muy importante (28%).

Ante esto, se podría tener como explicación que el buen desempeño académico, que suele estar asociado con el cumplimiento, la responsabilidad y los promedios altos, es valorado por la institución y, por lo tanto, aceptado e incentivado. Los estudiantes con un buen desempeño académico apuntan a *sentirse aceptados en su forma de pensar y actuar* en la institución, aspecto que les permitiría afianzar el sentido de pertenencia y diferenciación, lo que les proporcionaría un lugar social y contribuiría a la construcción de la identidad y, en última instancia, reforzaría la permanencia en la escuela (Weiss, 2012).

En tercer lugar, para la referencia *apoyo familiar*, las categorías de las variables independientes asociadas al desempeño académico que resultan significativas para el CONALEP son: estudiar menos de 1 hora diaria en el bachillerato (8%), identificarse mucho con que para triunfar en la vida se necesita estudiar (5%) y considerar que la escuela es muy importante (5%); mientras que para el COLBACH se destacan: turno vespertino (7%), estudiar menos de 1 hora diaria (7%), no destinar tiempo a estudiar (7%) y no creer que para triunfar en la vida se necesita estudiar (8%). Si bien los porcentajes son bajos, el apoyo familiar juega un papel importante en la

permanencia escolar en la medida en que los estudiantes reciben por parte de sus familiares, particularmente de sus padres, motivaciones y apoyos educativos. Así, por ejemplo, en la medida en que los padres acompañan el proceso educativo de sus hijos (p. ej. acuden a la escuela, tienen contacto con profesores y directores, muestran interés por las actividades escolares, recrean ambientes adecuados para el estudio, ayudan en las tareas, etc.) combaten el abandono y contribuyen a la permanencia en la escuela.

5.3 Las Expectativas Hacia la Educación y los Motivos de Permanencia de los Estudiantes del CONALEP y del COLBACH

En adelante se resumen los hallazgos para las variables expectativas hacia la educación y motivos de la permanencia escolar:

En primer lugar, en ambos subsistemas las categorías de las variables independientes que aumentan la posibilidad de tener las principales expectativas hacia la educación (laborales, económicas y académicas) son las siguientes:

- *Obtener un buen trabajo:* tener un desempeño académico alto, haber tenido la experiencia de trabajar y estudiar, estudiar en el turno vespertino.
- *Ganar dinero:* provenir de una secundaria privada, cuando aumenta el nivel socioeconómico de la familia, y estar cursando el segundo y tercer año de bachillerato.
- *Obtener y/o generar conocimientos:* ser mujer, una mayor cantidad de integrantes en la vivienda, tener un alto desempeño académico y estar cursando el tercer grado de bachillerato.

Mientras que las categorías de las variables independientes que disminuyen la probabilidad de elección de cada expectativa hacia la educación por parte de los estudiantes son las siguientes:

- *Obtener un buen trabajo:* provenir de un hogar monoparental, tener más de 20 años, estar en segundo grado de bachillerato, y tener un bajo y alto desempeño académico.
- *Ganar dinero:* ser mujer, provenir de un hogar monoparental, darle importancia a la escuela, tener un alto desempeño académico y tener más de 20 años.

- *Obtener y/o generar conocimientos:* provenir de una secundaria privada, haber cursado la secundaria en la modalidad abierta o a partir de un examen de acreditación, cuando aumenta el nivel socioeconómico de la familia de origen, trabajar mientras se estudia o haber tenido la experiencia de trabajar, provenir de un hogar monoparental y dedicarse de forma exclusiva a estudiar.

Al respecto de las expectativas también se notan algunas particularidades entre subsistemas, en el caso del CONALEP, sus estudiantes muestran una mayor tendencia a elegir la expectativa de obtener un buen trabajo al terminar sus estudios; mientras que en el COLBACH sus estudiantes muestran mayor tendencia a dar respuestas relacionadas con una alta autoeficacia (percepción de que tienen las habilidades para superar cualquier obstáculo académico), es decir, tienen alta confianza en sí mismos.

En segundo lugar, los principales motivos de permanencia señalados por los estudiantes son los siguientes:

- *Contar con recursos económicos:* provenir de hogares monoparentales, trabajar mientras se estudia o haber tenido la experiencia de trabajar, haber cursado la secundaria en la modalidad abierta o a partir de un examen de acreditación y tener un desempeño académico de regular a bajo.
- *Sentirse aceptados en su forma de ser y actuar:* provenir de un hogar monoparental (ambos padres muertos o tener un papá soltero) y provenir de una secundaria privada.
- *Apoyo familiar:* ser mujer, ser menor de 20 años, estar en tercer grado de bachillerato, provenir de un hogar monoparental, dedicarse de forma exclusiva a estudiar, y tener un bajo, regular y alto desempeño académico.

Al respecto de las particularidades entre subsistemas se observa que, en el CONALEP, suelen seleccionar la opción de contar con recursos económicos como principal motivo de permanencia si se proviene de hogares con un bajo nivel socioeconómico y con una mayor cantidad de integrantes en la vivienda; mientras que, en el COLBACH, se observa una mayor tendencia a elegir como principal motivo de permanencia el sentirse aceptados en su forma de ser y actuar.

Conclusiones Generales

Antes de comenzar con las conclusiones generales es preciso recapitular que el principal objeto de estudio de esta tesis han sido los estudiantes de subsistemas vulnerables o, dicho de otro modo, estudiantes pertenecientes a instituciones con una alta tasa de abandono escolar. Estos jóvenes, aunque han ingresado al bachillerato como parte de una garantía constitucional que busca que todo joven en edad típica tenga un lugar asegurado en este nivel educativo, aun acarrear desventajas sociales, económicas y educativas que hacen que el ingreso a cada subsistema sea diferenciado y condicionado, lo cual pone en duda que la obligatoriedad de la EMS sea suficiente para alcanzar la igualdad y equidad educativa. En este sentido, se buscó analizar las características sociodemográficas, personales, sociofamiliares y escolares de los estudiantes del CONALEP y el COLBACH, para ver cómo estas condicionan sus expectativas hacia la educación y los motivos que señalan para permanecer estudiando. Es importante señalar que la selección de estos subsistemas no fue aleatoria, es decir, se identificaron subsistemas que, de acuerdo con la bibliografía especializada, presentaron altos índices de abandono escolar.

A fin de lograr este propósito, se tomó como fuente de información la EPAEMS 2019 y se plantearon los siguientes objetivos específicos y estrategias de análisis correspondientes:

1. Describir las características personales, sociofamiliares y escolares de los estudiantes mediante un análisis estadístico descriptivo.
2. Analizar las expectativas que los estudiantes tienen de la educación a futuro por medio de modelos de regresión logística binaria.
3. Analizar los motivos que los estudiantes señalan para permanecer en la escuela y continuar los estudios por medio de modelos de regresión multinomial.

Las estrategias de análisis utilizadas en la tesis, predominantemente cuantitativas, permiten ampliar el conocimiento existente sobre las expectativas y motivos de permanencia entre los estudiantes de bachillerato que tradicionalmente han sido abordados desde el enfoque metodológico cualitativo. Además, los resultados que aquí se presentan, también amplían los hallazgos a poblaciones más extensas, los cuales hasta el momento solo habían sido estudiados en planteles de subsistemas específicos.

Los principales hallazgos de esta tesis se presentan a continuación.

¿Cuáles son las Características Personales, Sociofamiliares y Escolares de los Estudiantes del CONALEP y del COLBACH?

En un principio resalta que la mayoría de los estudiantes de ambos subsistemas tienen las condiciones mínimas necesarias para permanecer estudiando y continuar con su trayectoria escolar, como pueden ser recursos económicos y materiales, apoyo familiar y mayor autoeficacia, lo cual deja entrever una situación problemática descrita por Solís (2014), a saber: una vez que se ingresa a la EMS han quedado atrás los jóvenes con mayores dificultades económicas, personales, sociales y familiares que restringen la continuidad escolar hacia el bachillerato, por lo que los resultados de la tesis muestran las características de los estudiantes que lograron sortear la desventaja previa. Sin embargo, los perfiles estudiantiles reflejan condiciones de vulnerabilidad entre algunos jóvenes de ambos subsistemas, las cuales se detallan a continuación.

La zona donde se encuentran la mayoría de los planteles del CONALEP y del COLBACH, coincide con la zona que de acuerdo con Saraví (2015), es donde se concentra el mayor porcentaje del sector popular en la Ciudad de México, es decir, en la Zona Norte y Oriente. Esto es importante porque al analizar las respuestas de los estudiantes se aprecia que, aunque están cubiertos los servicios básicos de salud, educación obligatoria, deporte y limpieza en sus comunidades, son carentes o deficientes los servicios de cultura y recreación artística, así como también hacen falta instituciones de educación superior, lo cual a largo plazo dificultará la transición a este nivel, reproduciendo la situación de exclusión por la alta demanda de las IES de mayor prestigio en regiones alejadas.

Otra situación observada es que los estudiantes del CONALEP, en general muestran mayores probabilidades de habitar en viviendas vulnerables (con hacinamiento y materiales de construcción carentes), en especial para las mujeres, lo cual explica la mayor tendencia a condicionar sus decisiones y preferencias sobre aspectos meramente económicos.

Con respecto a las diferencias por sexo, se observa que las mujeres optan por actividades que están más relacionadas con el estudio y lectura, o actividades que no les impliquen salir de casa como el uso de internet para la recreación y la realización de tareas escolares, contrario a los hombres que optan más por el deporte y actividades al aire libre, así como por realizar actividades

que les brinden una retribución económica. Esta situación provoca a su vez que las mujeres muestren mayores habilidades para estudiar de forma eficiente y, por lo tanto, mejor rendimiento académico que los hombres, aunque estos últimos tengan mayor experiencia laboral.

El tema del rendimiento académico también está presente en ambos subsistemas, ya que se destacan proporciones considerables de estudiantes con bajo promedio, reprobación y absentismo escolar, en particular en los hombres, además de que algunos de los estudiantes del COLBACH sugieren un rechazo por parte de las autoridades educativas hacia su forma de ser y actuar, probablemente por la expresión de su identidad o por su bajo desempeño académico. Esto resulta importante porque los puntos anteriores son condicionantes del abandono escolar.

Otro de los temas más sobresalientes tiene que ver con los motivos que los estudiantes tienen para elegir la escuela. Las respuestas expresan la valoración del plan de estudios, la ubicación y las características de la institución y dejan en últimos lugares la opción que refiere al conformismo. Estos resultados son consistentes con la literatura ya que muestran que, al provenir de sectores populares con condiciones de vulnerabilidad y pobreza, en particular los estudiantes del CONALEP, estarían anticipando que no podrían acceder a subsistemas de alta demanda, por lo que tenderían a valorar más las características de los subsistemas a los que sí pueden acceder.

Finalmente, otro aspecto que llama la atención es la presencia de grupos de mayor edad en ambos subsistemas, que si bien no muestran un alto porcentaje en comparación con la edad típica en que se cursa el bachillerato, si deja ver la presión que ha ejercido la estipulación de la obligatoriedad del bachillerato en la juventud mexicana y la exigencia de mayores niveles de escolaridad en el mercado laboral, ya que más jóvenes están retornando a la escuela para concluir su educación obligatoria, sobre todo las mujeres, en este caso a partir de la modalidad presencial, aunque también es posible apreciar que previo al bachillerato otros jóvenes terminaron la educación básica a partir de la modalidad abierta y los exámenes de acreditación. Ante esto, es preciso retomar algo que ya fue descrito por Blanco (2014b), si bien el 28% de los jóvenes que abandonan la EMS, vuelven a la escuela para terminar sus estudios en algún momento, solo lo hacen quienes tienen las condiciones para hacerlo, por ejemplo, quienes consideran que tienen las posibilidades económicas y académicas para concluir, y así mismo, también vuelven solo quienes se ven forzados a terminar este nivel educativo para acceder a mejores oportunidades.

¿Qué Expectativas Tienen los Estudiantes del CONALEP y el COLBACH Sobre la Educación? y ¿Por qué Permanecen Estudiando?

A nivel general, el análisis de los modelos de regresión logística y multinomial para las expectativas hacia la educación y los motivos de permanencia permitió vislumbrar lo que se ha planteado desde el problema, el marco teórico y contextual, y los resultados de los perfiles estudiantiles: aunque los jóvenes han sido asignados a la educación media superior con la finalidad de hacer valer su derecho a la educación obligatoria, en estos subsistemas se reproducen y reafirman las desigualdades que viven en la sociedad, a tal punto que sus expectativas hacia la educación y motivos de permanencia están permeadas por la vulnerabilidad socioeconómica.

En estos resultados se ve reflejado el momento en que los jóvenes dan preferencia a dominios económicos y laborales para superar sus vulnerabilidades sociales y continuar estudiando, particularmente en el CONALEP. En este sentido, cuando los estudiantes tienen altas expectativas sobre lo económico o laboral, o cuando consideran que los recursos económicos son importantes para seguir estudiando, es porque tienen una trayectoria académica y personal marcada por la vulnerabilidad: menor nivel socioeconómico familiar, elevado número de integrantes en el hogar, tener la necesidad de trabajar, provenir de hogares monoparentales, haber cursado la secundaria en modalidades distintas a la tradicional (abierta o acreditación), ser mayor a la edad tradicional para cursar el bachillerato y bajo desempeño académico. Sin embargo, aunque se observa que quienes provienen de hogares con relativo bienestar económico y familiar, también se sienten identificados con la expectativa de ganar dinero a través de la educación, esta situación, lejos de buscar mejorar su estatus económico y social, busca conservarlo, ya que la intención de estos jóvenes es seguir con sus estudios como una consecuencia natural próxima a su entorno.

En este sentido, es importante no olvidar el papel reproductor de la desigualdad que ejercen las instituciones de estos subsistemas al favorecer la rigidez normativa y disciplinaria (al imponer reglas que no tienen una razón de ser formativa, más que la de la reeducación de las clases populares), así como las pocas oportunidades que ofrecen para que los jóvenes se desarrollen personalmente, lo cual se agudiza cuando las autoridades escolares no se muestran accesibles y confiables para apoyar a quienes no poseen un alto desempeño académico. Esta situación estuvo presente sobre todo entre los estudiantes del COLBACH, quienes expresan no sentirse valorados

en su forma de ser y actuar por parte de su institución, además de que también son quienes muestran menor tendencia a acudir al personal educativo ante algún problema escolar. Aunque tampoco se puede generalizar y decir que en este subsistema la escuela no cumple con su función de integrar y apoyar a los jóvenes, ya que solo dos de cada 10 estudiantes expresan sentirse en esta situación.

Otra dimensión que fue tratada en el análisis se refiere al efecto del desempeño académico en las expectativas hacia la educación y en los motivos de permanencia; por un lado, un mejor rendimiento académico y la percepción de contar con las habilidades necesarias para continuar estudiando, implica dos situaciones para los estudiantes:

- Posponen los beneficios laborales de la certificación hasta tener los estudios superiores.
- Tienen la confianza de mantener el estatus de estudiante hasta estudios superiores, por lo que trabajar no les implica preocupación alguna.

Mientras que un menor rendimiento puede derivar también en dos situaciones:

- Si bien les resulta más viable ingresar al mercado laboral, consideran que esto no necesariamente los podría beneficiar en términos de ingresos económicos por la baja valoración de los estudios obligatorios en contraste con los superiores.
- Consideran que obtener un buen trabajo no está dentro de sus posibilidades por las bajas expectativas que tienen las personas sobre sus logros.

Estos hallazgos son urgentes de tomar en cuenta por las autoridades de cada subsistema, ya que reflejan la doble exclusión que viven quienes ya tienen problemas para mantener un desempeño académico regular y alto, y las pocas posibilidades con las que cuentan para ingresar al mercado laboral una vez terminado el bachillerato, así como también les representa la confirmación de que sus posibilidades de acceder a la educación superior son limitadas a consecuencia de una trayectoria académica vulnerable. Es decir, son el reflejo de que la EMS no está cumpliendo con su función de brindar a los jóvenes las herramientas necesarias para su desarrollo personal, social, académico y profesional.

Finalmente, otro hallazgo relevante muestra que las mujeres no solo suelen tener mejor desempeño académico en comparación con los hombres, sino que también tienden a valorar más los beneficios académicos de la educación para la continuidad de sus estudios, por lo que uno de

sus principales motivos para la permanencia es precisamente el apoyo familiar que puedan recibir para poder continuar estudiando. Mientras que los hombres valoran más los aspectos laborales y económicos que la educación pueda brindarles, aunque eso les implique el descuido de su promedio y asistencia.

Límites y Líneas de Investigación Futuras

Una vez señalados los hallazgos generales de la tesis, resulta una tarea ineludible mencionar los límites que presenta y las líneas de investigación futura.

La primera limitante es que este estudio fue realizado solo en dos subsistemas de la EMS, el CONALEP y el COLBACH, y en particular en la Ciudad de México. En este sentido, es indispensable continuar con la labor de generar conocimiento orientado a la aplicación del enfoque cuantitativo, sus métodos y sus técnicas, para la reconstrucción de las expectativas y motivos de permanencia en el resto de los subsistemas y por estados de la República, a fin de que este problema muestre sus diferencias y similitudes con otras formas de ingreso a la EMS presentes en otras entidades, y que de esta manera se puedan proponer líneas de acción específicas.

Por otra parte, si bien la encuesta brinda la posibilidad de ser aplicada a una gran cantidad de personas en un mismo momento, presenta la dificultad de proporcionar información limitada de los encuestados en función de las opciones de respuesta o categorías presentes en cada pregunta, por lo que esta sería la segunda limitante. En este sentido, se sugiere refinar los cuestionarios para que contemplen las respuestas más comunes o explicativas de las situaciones de los estudiantes, o incluso indagar sobre nuevos aspectos hallados en esta investigación a partir de un enfoque cualitativo, por ejemplo, sobre la diferencia encontrada entre las expectativas y los motivos de permanencia, dependientes de un desempeño académico alto o bajo.

La tercera y última limitación tiene que ver con la imposibilidad de dar un seguimiento longitudinal a los participantes de la encuesta. Es por ello que vale la pena generar nuevos estudios que busquen dar un seguimiento a los jóvenes a lo largo de su trayectoria académica. En otras palabras, se requiere impulsar el desarrollo de encuestas que permitan reconstruir detalladamente las trayectorias educativas de los estudiantes —ingreso, permanencia y egreso de la educación

media superior—. En este caso, el análisis con base en encuestas solo ofrece un panorama general sobre la magnitud del problema. Sin lugar a duda, el desarrollo de investigaciones cualitativas ayudará a profundizar el análisis sobre las decisiones con respecto a la continuidad educativa, preferencias por determinadas escuelas y modalidades, expectativas y aspiraciones educativas, razones principales sobre la interrupción y el abandono escolar y los motivos para permanecer estudiando.

Con base en lo mencionado anteriormente, se proponen dos líneas de investigación futuras, a fin de dar continuidad y mejorar lo hasta aquí reportado:

- *La ruta de la investigación cuantitativa:* extender y generalizar los hallazgos a otros subsistemas y estados de la República Mexicana para observar diferencias y similitudes en función de cómo se segmentan socialmente los jóvenes a partir de otros procesos de ingreso a la EMS, haciendo un seguimiento longitudinal, construyendo encuestas específicas para estudiar estos procesos e incluyendo las respuestas más comunes de los jóvenes para el análisis.
- *La ruta de la investigación cualitativa:* profundizar en las experiencias de los jóvenes con respecto a sus expectativas y motivos de permanencia en otros subsistemas poco estudiados en la ZMVM: DGB, DGETI, CETIS, CECYT, DGETAYCM y CMM.

Para concluir se proponen una serie de acciones político-educativas para combatir el abandono y mejorar la permanencia escolar con base en los hallazgos generales reportados en la tesis.

El Papel del Personal Educativo Ante Estos Hallazgos, Líneas de Acción Político-Educativas y de Investigación

La primera interrogante que surge ante estos hallazgos es sobre el papel que debería tener el pedagogo y el educador para disminuir los efectos de una trayectoria escolar permeada por la vulnerabilidad social y económica, en las expectativas y motivos de permanencia de los jóvenes, a fin de combatir el abandono escolar. Ante esto, es preciso recordar que el personal educativo se encuentra cara a cara con los estudiantes en las dinámicas escolares cotidianas y, por lo tanto, a

partir de sus prácticas son también el principal agente de cambio para evitar que los jóvenes abandonen la escuela.

Masschelein y Simons (2014) explican a detalle esta función del personal educativo y su importancia para mitigar la desigualdad, para ello, se valen de una analogía sobre la caverna de Platón, en la cual, a la inversa de la narración original, se busca que los jóvenes retornen a este punto en donde quedan alejados totalmente de cualquier condicionamiento social en su aprendizaje y desarrollo, como puede ser el nivel socioeconómico, la trayectoria académica discontinua y el bajo desempeño académico. Para ello, los autores explican que los educadores y docentes pueden valerse del conocimiento, la enseñanza y las dinámicas escolares para demostrar a los jóvenes que son capaces de abordar cualquier conocimiento y situación sin distinción o condición social alguna:

“Traerlos al presente de indicativo o llamar su atención hacia algo puede suscitar una situación en la que este peso quede suspendido, creando una experiencia de capacidad o de disponibilidad en los estudiantes y permitiendo al profesor asumir que todo el mundo «tiene la capacidad de...»” (p. 31).

Así, algo que parecía inalcanzable para los jóvenes como la posibilidad de acceder al bachillerato, pasar una materia que se les ha dificultado o les aburre, estudiar para su examen de ingreso a la educación superior o sentirse aceptados y valorados en el espacio escolar, puede ser posible si las autoridades educativas y los docentes, dejan fuera o suspenden durante el tiempo que los jóvenes se encuentran en la escuela, cualquier práctica excluyente que ya experimentan en la sociedad, como puede ser la clasificación y el tratamiento diferenciado según su desempeño académico —lo cual en la mayoría de los casos no depende solo de su esfuerzo sino de condicionantes socioeconómicas determinadas por el origen cultural familiar—, el uso de la disciplina como medio para la reeducación de las clases populares y la falta de promoción de actividades culturales faciliten el desarrollo de su identidad.

A fin de clarificar los efectos de una institución que no favorece la permanencia escolar en sus estudiantes, es preciso imaginar a un adolescente que, además de provenir de un hogar de bajos recursos, tiene dificultades para asistir y aprobar sus materias, ya sea porque en casa no tiene un lugar exclusivo para estudiar, porque no tiene los materiales o porque debe apoyar a su familia en labores para sostener el hogar cuidando a sus hermanos o trabajando y, además, derivado de todo

lo anterior, tiene una pobre percepción de sí mismo y sus capacidades. Sí a este adolescente, se le coloca en un subsistema que le dificulta la acreditación de sus materias porque no toma en cuenta su situación personal y le confirma que es por su culpa que no puede tener un mejor desempeño a través del castigo y la sanción, entonces, lejos de apoyarlo, como personal educativo se estaría propiciando que abandone la escuela, aun cuando ya logró ingresar a la EMS pese a sus dificultades, y peor, se le estaría confirmando que este “fracaso” solo es responsabilidad suya. Es así que los docentes y el personal educativo en general solo estarían funcionando como un seleccionador más de aquellos que son “dignos” para continuar su trayectoria educativa. He ahí la importancia de generar espacios de suspensión de la desigualdad en las instituciones de bachillerato para combatir el abandono escolar y, por lo tanto, para revertir aquellas expectativas y percepciones sobre la permanencia que ya dejan entrever cierto deseo de abandono por parte de los jóvenes, como una mayor valoración de los beneficios laborales y económicos de la educación por encima de los académicos. En este sentido, la permanencia se favorece cuando el personal educativo se muestra cercano, comprensivo y facilita el acceso al conocimiento a los jóvenes sin distinción alguna por su origen social.

Es así que los resultados de la tesis contribuyen a ampliar y fortalecer los hallazgos reportados por las investigaciones antecedentes cualitativas: los jóvenes de bachilleratos generales y de bachilleratos profesionales técnicos no vinculados a las IES de esta investigación, toman decisiones y tienen expectativas educativas, permeadas por su condición socioeconómica y de vulnerabilidad social, y las instituciones donde llevan a cabo sus estudios solo reproducen la desigualdad que experimentan a raíz de la segmentación producida por el examen de ingreso a la EMS en la Ciudad de México. Es por ello que estos resultados también constituyen un insumo para los hacedores de políticas públicas en la medida en que brinda información capaz de explicar y confirmar un problema que ha afectado a los jóvenes desde que existe el examen de ingreso, y es que este examen, aunque garantiza que cada joven cuente con un lugar dentro de la EMS, segmenta y determina el destino social y educativo de los jóvenes de estratos desfavorecidos y permea la construcción de las expectativas asociadas a la educación y los motivos de permanencia.

Finalmente, se sugieren algunas líneas de acción político-educativas y de investigación para atender los problemas detectados en el CONALEP y el COLBACH, a partir de las

conclusiones derivadas de esta investigación y con base en la revisión de estudios antecedentes sobre la problemática (INEE, 2017; SEP, 2014a; Solís, 2019; Blanco, 2019b, entre otros):

Para la escuela y el personal educativo

- Apertura de espacios de convivencia juvenil más allá del mero cumplimiento curricular, como pueden ser clubes de arte y música, ciencias, participación cívica-democrática, literatura, etc., a fin de contribuir al desarrollo personal de los jóvenes y a la valoración de otras inteligencias y estilos de aprendizaje diferentes a los tradicionales.
- Eliminación de la excesiva cultura disciplinaria en los planteles para el adiestramiento de las clases populares, como el impedimento de la expresión de la identidad juvenil.
- Creación de un vínculo más estrecho entre personal educativo y estudiantes, a fin de que se favorezca la permanencia al mostrar al estudiante que la escuela es un espacio donde sus formas de ser y actuar, y sus características son aceptadas y valoradas con independencia de sus orígenes sociales.
- Establecimiento de un vínculo estrecho entre escuela-alumno-familia, ya que solo así el personal educativo puede conocer las características de los estudiantes a fin de poder intervenir a tiempo en aquellas que le representen un obstáculo para la continuidad de su trayectoria educativa.
- Motivar el interés de los jóvenes por el estudio a partir de la enseñanza de hábitos de estudio para favorecer la autogestión, el automonitoreo y la autonomía en el aprendizaje dentro y fuera del aula.
- Creación de programas para favorecer la autoestima de los jóvenes para el reconocimiento de sus propias capacidades y el fortalecimiento de sus áreas de oportunidad.
- Asegurar el ingreso de profesores con vocación por la docencia, ya que un docente motivado es capaz de interesarse por el crecimiento personal y académico de sus estudiantes, y así mismo transmite el gusto por el conocimiento y el estudio.

Para los hacedores de política educativa

- Consideración de la evidencia científica sobre el ingreso diferenciado a la EMS según el origen social en la Ciudad de México, para la construcción de políticas educativas orientadas a la equidad y justicia.
- Ponderar los resultados del examen de ingreso a la EMS en la Ciudad de México con los antecedentes socioeconómicos y étnicos de los aspirantes, con la finalidad de garantizar un ingreso por cuotas, es decir, que al valorar los resultados en el examen se garantice que todos los sectores sociales ingresen a los planteles e instituciones de mayor demanda y prestigio, sobre todo los sectores más vulnerables.
- Mejoramiento de los programas de estudio para que, una vez establecido un ingreso por cuotas, se garantice que todos los que ingresan reciban una educación de calidad, contribuyendo así a eliminar la excesiva demanda de un plantel o institución por encima de otro, derivado de su prestigio y calidad.
- Continuidad de los programas para favorecer la permanencia y contrarrestar el abandono escolar: mejoramiento de la infraestructura de los planteles, capacitación docente y programas de becas para sectores desfavorecidos; pero asegurando que ninguno de los programas esté enfocado a planteles, docentes o estudiantes que demuestren un mejor rendimiento, de no ser así se estaría promoviendo otro ciclo meritocrático de reproducción de la desigualdad social y educativa.
- Además del establecimiento de la obligatoriedad de la educación superior, se precisa también la apertura de planteles de calidad para dar continuidad a los esfuerzos realizados en la cobertura y permanencia en la EMS³².

³² En el Programa Sectorial de Educación se establece además que una forma de lograr la equidad en la educación mexicana es a partir del apoyo a la primera infancia, con la finalidad de que en los sectores desfavorecidos se compensen las deficiencias derivadas de un entorno poco estimulante, lo que a largo plazo mejorará las conductas y aprendizajes de los individuos (SEP, 2020). Sin embargo, en lo que es posible constatar los efectos de esta política educativa, es preciso fortalecer y mejorar las políticas existentes.

Referencias

- Abaitua, B. y Ruíz, M. (1990). Expectativas de auto-eficacia y de resultado en la resolución de tareas de anagramas. *Revista de Psicología General*, 43 (1), 45-52.
- Abril, E. et al. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1), 1-16.
- Agencia de Calidad de la Educación (2019). *Expectativas educativas. Factores asociados a mejores resultados educativos* 2018. Autor. https://archivos.agenciaeducacion.cl/Expectativas_educativas.pdf
- Ángeles, C. (2010). *Jóvenes migrantes estudiantes en La Montaña de Guerrero. Migrar para no partir, el caso de Alcozauca de Guerrero, Guerrero*, [tesis de licenciatura, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM]. Repositorio institucional. <http://132.248.9.195/ptd2010/abril/0656236/Index.html>
- Alfaro, K. (2020). Las consecuencias implícitas del doble turno escolar en México. *Revista Buen Gobierno*, 29 (julio-diciembre), 4-31. http://revistabuengobierno.org/home/wp-content/uploads/2020/09/BG_29_07.pdf
- Alvarado, R. (2011). *La construcción de la identidad de los estudiantes de bachillerato en Sinaloa*. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Arguedas, I. y Jiménez, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7 (3), 1-36.
- Argüelles, A. (2014). El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México. VII Educación* (pp. 337-355). COLMEX.
- Arteaga, N., Gayet, C. y Alegría, A. (2016). Uso del tiempo libre, jóvenes y delito en México. *Revista Economía, Sociedad y Territorio*, 16 (51), 623-650.

- Ávalos, J. (2007). *La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica* [tesis de maestría, DIE-CINVESTAV]. Repositorio institucional. https://die.cinvestav.mx/Programas-de-posgrado/Maestr%C3%ADa/Mae_Alumnos-titulados
- Barrios, M. y Frías, M. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista de Psicología*, 25 (1), 63-82.
- Bartolucci, J. (1994). *Desigualdad social, educación y sociología en México*. Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Bayón, M. y Saraví, G. (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. *Revista Desacatos* 59, 68-85.
- Bernal, L. E. (2018). El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). El desarrollo de una estrategia de formación para el trabajo. En M. De Ibarrola et al. (Coords.), *Los desafíos que enfrenta la formación de los jóvenes para el trabajo del siglo XXI. Las escuelas de nivel medio superior y otras alternativas* (pp. 203-238). SEMS-DIE-CINVESTAV-IPN.
- Blanco, C. (2011). *Encuesta y estadística. Métodos de investigación cuantitativa en Ciencias Sociales y Comunicación*. Editorial Brujas.
- Blanco, E., Solís, P. y Robles, H. (2014). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. COLMEX-INEE.
- Blanco, E. (2014a). Interrupción de la asistencia escolar: desigualdad social, instituciones y curso de vida. En E. Blanco, P. Solís y H. Robles (Coords.), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México* (pp. 39-70). COLMEX-INEE.
- _____ (2014b). Volver a la escuela: interrupción y regreso escolar en los jóvenes de la Ciudad de México. *Estudios Sociológicos*, 32 (96), 477-503.
- _____ (2019a). La transición al nivel medio superior de educación en México. Desigualdades en perspectiva vertical y horizontal (1965-2010). En M. C. Bayón (Coord.), *Las grietas del neoliberalismo. Dimensiones de la desigualdad contemporánea en México* (pp. 245-287). Instituto de Investigaciones Sociales.

- _____ (2019b). Equidad y Educación. En A. Buendía y G. Álvarez (Coord.), *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México. Reflexiones y propuestas para el futuro* (pp. 25-29). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores Argentina S. A.
- Buquet, A., Cooper, J., Rodríguez, H. y Botello, L. (2006). *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía*. Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM.
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. UNAM-PUEG-IISUE.
- Burgos, R., Canto, P. y González, V. (1999). Perfil de hábitos de estudio en estudiantes de alto y bajo rendimiento. *Nueva Época*, 3 (5), 21-32.
- Calatayud, A. y Merino, M. (1984). Los perfiles escolares en la UNAM. *Perfiles Educativos*, 6 (25), 16-29.
- Carbajal, P. (2011, 7-11 de noviembre). *Subjetividades juveniles en la escuela preparatoria* [Ponencia], XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México-México.
- Cárdenas, I. (2018). El Colegio de Bachilleres (COLBACH) de la zona metropolitana de la Ciudad de México. En M. de Ibarrola et al. (Coords), *Los desafíos que enfrenta la formación de los jóvenes para el trabajo del siglo XXI. Las escuelas de nivel medio superior y otras alternativas* (pp. 157-202). SEMS-DIE-CINVESTAV-IPN.
- Casas, J., Repullo, J. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Revista Aten Primaria*, 31 (82), 527-538.
- Cavalcante, A. (2018). Discriminación interseccional: concepto y consecuencias en la incidencia de violencia sexual contra mujeres con discapacidad. *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*, 7, 15-25.
- Cea, M. (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Editorial Síntesis.

- Cuéllar, D. (2011, 7-11 de noviembre). *La deserción de la Educación Media Superior. El caso del CONALEP y el proceso de ingreso en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México* [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México, México.
- CENEVAL (2021). *Acuerdo 286*. Autor. https://ceneval.edu.mx/examenes-acreditacion-acuerdo_286/
- COLBACH (2009). *Programa Operativo Anual 2009*. Autor. https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/Acciones_y_Programas/PDI/POA/POA_2009.pdf
- _____ (2016). *Guías de estudio*. Autor. https://repositorio.cbachilleres.edu.mx/index.php/guias_estudio_2014/
- _____ (2020a). Bienvenidos. *Gaceta, órgano informativo del Colegio de Bachilleres*, 1, 1-30.
- _____ (2020b). *Estadística Básica Oficial*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/bachilleres/documentos/estadistica-basica-oficial>
- _____ (2021). *(COLBACH) Colegio de Bachilleres*. Gobierno de México. <http://www.sems.gob.mx/es/sems/colbach>
- COMIPEMS (2021). *Concurso de asignación 2021*. Autor. <https://www.comipems.org.mx/>
- CONALEP (2017a). *Análisis de los índices de abandono escolar y eficiencia termina en el sistema CONALEP 2017*. Autor.
- _____ (2017b). *Modelo Académico CONALEP*. Autor.
- CONALEP (2021a). *(CONALEP) Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica*. Gobierno de México. <http://www.sems.gob.mx/es/sems/conalep>
- _____ (2021b). *Cifras básicas. Ciclo Escolar 2020-2021*. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2019). *Metodología para la Medición Multidimensional de la Pobreza en México* (3ra ed). Autor. <https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/InformesPublicaciones/Documents/ Metodologia-medicion-multidimensional-3er-edicion.pdf>

- Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez (2021). *Beca Universal para estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez*. Autor. <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez/articulos/beca-benito-juarez-para-jovenes-de-educacion-media-superior-216589>
- Coronado, S., Sandoval, S. y Torres, A. (2012). Diferencias de género, factores que inciden en el rendimiento matemático de licenciaturas económico administrativas. *Revista Sinéctica*, 39, 1-24.
- Cortés, M. (2000). *Perfil de hábitos de estudio en los alumnos de nivel superior: análisis de un caso* [tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional. <http://132.248.9.195/pd2000/277228/277228.pdf>
- Covo, M. (1990). La composición social de la población estudiantil de la UNAM: 1960-1985. En R. Horcasita (Coord.), *Universidad Nacional y Sociedad* (pp. 29-83). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades.
- Dalle, P. (2016). *Movilidad social desde las clases populares*. IIGG-CLACSO.
- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. ANUIES.
- De la Cruz, G. y Matus, D. (2019). ¿Por qué regresé a la escuela? Abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior. *Revista Perfiles Educativos*, 12 (165), 8-26.
- Delgado, G. (2017). Construcción social del género. En G. Delgado (Coord.), *Construir caminos para a igualdad: educar sin violencias* (pp. 23-60). IISUE-UNAM.
- Díaz, A. y Gairín, J. (2014). Entornos escolares seguros y saludables. Algunas prácticas en centros educativos de Cataluña. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 189-206.
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2018). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2017-2018*. SEP-DGPPEE. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2017_2018_bolsillo.pdf

(2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. SEP-DGPPEE. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf

(2021). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021*. SEP-DGPPEE. http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf

Domínguez, S. (2009). *El bachillerato propedéutico en una institución en su periodo fundacional: una mirada desde los alumnos* [tesis de maestría, Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM]. Repositorio institucional. https://tesiunam.dgb.unam.mx/F/3UHEEG858M3X7VNTU8UYXBHSYQ6JICY6RPLP3IAND561773376-31022?func=find-b&local_base=TES01&request=El+bachillerato+proped%C3%A9utico+en+una+instituci%C3%B3n+en+su+periodo+fundacional%3A+una+mirada+desde+los+alumnos&find_code=WRD&adjacent=N&filter_code_2=WYR&filter_request_2=&filter_code_3=WYR&filter_request_3=

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada.

Dubet, F. (2007). Los alumnos, la escuela y la institución. En F. Dubet, *La experiencia sociológica* (pp. 61-84). Editorial Gedisa.

Duschatzky, S. (2005). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires.

Escobar, M.; Fernández, E. y Bernardi, F. (2009). *Análisis de datos con STATA, Cuadernos metodológicos 45*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

(2012). *Análisis de datos con STATA, Cuadernos metodológicos 45 (2da ed)*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Estrada, M. y Araújo-Olivera, S. (2008). Juventud y proyecto de vida. El caso de un dispositivo de nivel medio superior. En T. Yurén y C. Romero (Coords.), *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela* (pp. 90-124). Casa Juan Pablos.
- Freiberg, A.; Stover, J.; de la Iglesia, G. y Fernández, M. (2013). Correlaciones policóricas y tetracóricas en estudios factoriales exploratorios y confirmatorios. *Revista Ciencias Psicológicas*, 7 (2), 151-164.
- García, I. (2016). Patrones de elección de los participantes del concurso para el ingreso a la Educación Media Superior de la COMIPEMS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (68), 95-118.
- García, Z. (2019). Hábitos de estudio y rendimiento académico. *Revista Boletín REDIPE*, 8 (10), 75-88.
- García, J. (2020). La experiencia escolar de los estudiantes del bachillerato profesional técnico, en un plantel de la Ciudad de México. *Revista Convergencia Educativa*, 7, julio 1-17, 1-18.
- García, M. y Razeto, A. (2020). ¿Por qué faltan los jóvenes a la escuela? Una exploración de la experiencia escolar del alumnado absentista en Cataluña. *Revista Perfiles Educativos*, 41 (165), 43-61.
- González, R. (2018). La reforma educativa en México: 1970-1976. *Revista Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), 95-118.
- Grijalva, O. (2010). *Las apariencias como fuente de las identificaciones en la construcción de las identidades juveniles* [tesis de doctorado, DIE-CINVESTAV]. Repositorio institucional. https://die.cinvestav.mx/Programas-de-posgrado/Doctorado/Doc_Respositorio-de-tesis
- Guerra, M. I. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5 (10), 243-272.
- _____ (2007). ¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes. En C. Guzmán Gómez y C. Saucedo Ramos (Coords.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (pp. 71-98). UNAM-Ediciones Pomares S.A.

- Guerra, M. I. y Guerrero, M. E. (2015) ¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato. En E. Weiss (Coord.) *Jóvenes y bachillerato* (pp. 33-62). Anuiés.
- Guerrero, M. E. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5 (10), 205-242.
- _____ (2007). ¿Para qué ir a la escuela? Las actitudes y expectativas de los estudiantes hacia el bachillerato. En C. Guzmán Gómez y C. Saucedo Ramos (Coords.) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (pp. 99-124). UNAM-Ediciones Pomares S.A.
- Gutiérrez, S. (2008). *Tejer el mundo masculino*. México.
- Guzmán, C. (2002). Hacia el conocimiento del trabajo estudiantil en México. *Revista de la Educación Superior*, 31 (122), 95-108.
- _____ (2005). Características socioeconómicas, familiares y académicas de los estudiantes. En P. Ducoing (Coord.), *Colección: La investigación Educativa en México 1992-2002. Volumen 8: Sujetos, Actos y Procesos de Formación (Tomo II)* (pp. 669-692). Grupo Ideograma Editores-COMIE.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2005a). La investigación sobre los estudiantes en México: dimensiones y tendencia principales (1992-2002). En P. Ducoing (Coord.), *Colección: La investigación Educativa en México 1992-2002. Volumen 8: Sujetos, Actos y Procesos de Formación (Tomo II)* (pp. 659-668). Grupo Ideograma Editores-COMIE.
- _____ (2005b). Conclusiones y perspectivas del campo de los estudiantes. En P. Ducoing (Coord.), *Colección: La investigación Educativa en México 1992-2002. Volumen 8: Sujetos, Actos y Procesos de Formación (Tomo II)* (pp. 799-808). Grupo Ideograma Editores-COMIE.
- _____ (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de estudiantes y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (67), 1019-1054.

Guzmán, C. y Serrano, O. (2007). ¿A quiénes atiende el bachillerato de la UNAM? Un análisis de los cambios en la composición social de los estudiantes de 1985 a 2003. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 37 (3-4), 123-170.

_____ (2011). Las puertas de ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de Educación Superior*, 40 (157), 31-53.

Hernández, J. (2008). *El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*. Universidad Pedagógica Nacional.

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.

Hernández, O. y Padilla, L. (2019). Expectativas de los estudiantes hacia la educación superior: influencia de variables familiares, personales y escolares. *Revista Sociológica*, 34 (98), 221-251.

Ibáñez, M. (2008). Tiempo escolar y extraescolar de los jóvenes preparatorianos. Un estudio de caso. *Tiempo de Educar*, 9 (18), 235-280.

Ibarra, L. M., Escalante, A. E. y Fonseca, C. D. (2013). El significado de estudiar para los jóvenes de bachillerato. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (60), 1-32.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2000). *Mujeres y hombres en México*. Autor.

_____ (2017). *Metodología de Indicadores de la Serie Histórica Censal*. Autor.
https://inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/cpvsh/doc/serie_historica_censal_met_indicadores.pdf

_____ (2020). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020. Nota técnica*. Autor.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovid/2020/doc/ecovid_ed_2020_nota_tecnica.pdf

-
- (2021). *Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2020/2021*. Autor. <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=ac13059d-e874-4962-93bb-74f2c58a3cb9>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2011). *La Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011 (2da ed.)*. Autor.
-
- (2015). *¿Qué es EXCALE? Una primera evaluación del aprendizaje*. Autor. <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/excale/>
-
- (2017). *Políticas para mejorar la permanencia escolar de los jóvenes en la educación media superior en México*. Autor.
-
- (2019a). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación Básica y Media Superior*. Autor.
-
- (2019b). *Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2017-2018*. Autor.
- León, J. y Sugimaru, C. (2017). *Las expectativas educativas de los estudiantes de secundaria de regiones amazónicas: un análisis de los factores asociados desde el enfoque de eficacia escolar*. Grupo de Análisis para el desarrollo-CLACSO.
- Long, S. y Freese, J. (2001), *Regression Models for Categorical Dependent Variables Using Stata*. Stata Press.
- López, E.; Velázquez, J. e Ibarra, G. (2011, 7-11 de noviembre). *Causas de la deserción escolar de nivel medio superior en Baja California* [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México-México.
- Lozano, A. y Rodríguez, M. (2000). *Perfil de ingreso a las licenciaturas escolarizadas de la Unidad Ajusco (1995)*. UPN.

- Mancera, E. (2013). Características socioeconómicas, familiares y laborales de los estudiantes. En C. Saucedo, C. Guzmán, E. Sandoval y J. Galaz (Coords.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación Educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011* (pp. 37-61). Anuies-COMIE.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Mendoza, D. (2016). *Reprobación y deserción en el bachillerato. Elementos para el análisis de la equidad y la eficacia escolar*. Universidad Iberoamericana.
- Mier, M. y Pederzini, C. (2010). Cambio sociodemográfico y desigualdades educativas. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México. VII Educación* (pp. 623-657). COLMEX.
- Miller, D. (2013). El estudio de las trayectorias escolares en México: Un aporte para el nuevo milenio. En C. Saucedo, C. Guzmán, E. Sandoval y J. Galaz (Coords.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación Educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011* (pp. 183-197). Anuies-COMIE.
- Morales, L., Morales, V. y Holguín, S. (2007). Rendimiento escolar. *Revista Electrónica Humanidades, Tecnología y Ciencia*, 15, 1-5.
- Muñoz, C., Rodríguez, P.; Restrepo, P. y Borrani, C. (2005). El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3, 221-285.
- Muñoz, L.; Román, L. y Guerrero, M. (2013). Algunas características de los jóvenes que estudian en el CCH. *Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato, jul-dic 2013* (19), 13-25.
- Nájera, H. (2011). *Aspiraciones y expectativas educativas y de trabajo de estudiantes de bachillerato del plantel Cuálac y Metlatónoc, Guerrero* [tesis de maestría, Colegio de posgraduados, Institución de Enseñanza en Ciencias Agrícolas]. Repositorio institucional. <https://1library.co/document/4zp0lkvq-aspiraciones-expectativas-educativas-estudiantes-bachillerato-cualac-metlatonoc-guerrero.html>

- Navarro, L. (2004). La configuración de la educabilidad en sectores urbanos pobres. En L. Navarro, *La escuela y las condiciones sociales para aprender a enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. IPE-UNESCO.
- Ñaupas, H.; Valdivia, M.; Palacios, J. y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación. Cuantitativa-Cualitativa y Redacción de la Tesis*. Ediciones de la U.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura e Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* Autor. https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Las-mujeres-en-la-educacio%CC%81n-superior_12-03-21.pdf
- Orozco, I. (2016). Beneficios esperados de la educación media superior en comunidades rurales. *Revista Sinéctica*, 46, 1-18.
- Pando, V. y San Martín, R. (2004). Regresión logística multinomial. *Actas de la reunión de modelización forestal*, 18, 323-327.
- Pérez, J. (2015). Expectativas, satisfacción y rendimiento académico en alumnado universitario. *Revista de Psicología y Educación*, 10 (1), 11-32.
- Pérez, L. (2010). ¿Estudiar para migrar o estudiar para transformar? Un acercamiento etnográfico a la erosión del significado de los estudios superiores como mecanismo meritocrático de movilidad social. *Revista Argumentos*, 23 (62), 131-156.
- Pérez, M. (2016). *Derecho de familia y sucesiones*. UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Petrie, C., García, C. y Mateo, M. (2021). *Habilidades del siglo XXI en América Latina y el Caribe*. BID
- Pichardo, M.; García, A.; De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1), 1-16.
- Presidencia de la República (1973, 26 de septiembre). *DECRETO por el que se crea el Colegio de Bachilleres como organismo descentralizado del Estado, con personalidad jurídica,*

patrimonio propio y domicilio en la ciudad de México. Diario Oficial de la Federación.
http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista8_S2A2ES.pdf

(2012, 09 de febrero). *DECRETO por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3º, y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación.
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012#gsc.tab=0

Ramírez, B. *et al.* (2006). Características socioeconómicas, rendimiento escolar y expectativas de estudios superiores de los estudiantes de los bachilleratos Agropecuarios: estudios en la región del estado de Guerrero, México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 36 (3-4), 261-281.

Rodríguez-Rocha, E. (2014). El rol de las elecciones educativas en la transición a la Educación Media Superior en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Población*, 8 (14), 119-144.

(2016). *Las elecciones educativas de los aspirantes a los bachilleratos públicos de la Ciudad de México: construyendo caminos sobre la desigualdad*. Nexos.
<https://educacion.nexos.com.mx/las-elecciones-educativas-de-los-aspirantes-a-los-bachilleratos-publicos-de-la-ciudad-de-mexico-construyendo-caminos-sobre-la-desigualdad/>

Saraví, G. (2009). Instituciones en crisis: de la escuela acotada al trabajo como mal necesario. En G. Saraví, *Transiciones vulnerables: juventud, desigualdad y exclusión en México* (pp. 207-248). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Saraví, G. (2015). Las ciudades de los jóvenes: La fragmentación de la sociabilidad y las experiencias urbanas. En Gonzalo Saraví, *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad* (pp. 133-190). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Settersten, R. (2002). Age Structuring and the Rhythm of the Life Course. En J. Mortimer y M. Shanahan (Coords.), *Handbook of the Lifer Course* (pp. 81-98). Kluwer Academic Publishers.

Secretaría de Educación Pública (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. SEP-COPEEMS. http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf

_____ (2014a). *Manual para prevenir los riesgos del abandono escolar en la Educación Media Superior*. Autor. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/698/yna_manual_1.pdf

_____ (2014b). *Manual para impulsar mejores hábitos de estudio en planteles de Educación Media Superior*. Autor. https://cetis107.edu.mx/portal/archivos/Manual%203_Habitos%20de%20Estudio.pdf

_____ (2016). *Glosario de términos. Educación Media Superior*. Autor. <http://planeacion.sec.gob.mx/upeo/GlosariosInicio20162017/MEDIASUPERIOR2016.pdf>

_____ (2017a). *Planes de estudio de referencia del componente básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Autor.

_____ (2017b). *Movimiento contra el abandono escolar*. SEMS-SEP. http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/8/images/movimiento_cont_ ra_abandono_escolar.pdf

_____ (2019). *Encuesta del Perfil de Estudiantes de Educación Media Superior 2019*. SEMS-COSDAC. <http://cosdac.sems.gob.mx/web/encuesta2019/Encuesta-Alumnos-EMS-2019.pdf>

_____ (2020, 06 de julio). *PROGRAMA Sectorial de Educación 2020-2024*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020#gsc.tab=0

- Sibrián, L. (2017). Expectativas de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Diálogos* 19, 25-37.
- Solís, P. (2013). Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México. *Estudios Sociológicos*, 31 (Número extraordinario), 63-95.
- _____ (2014). Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas. En E. Blanco, P. Solís y H. Robles, *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México* (pp. 71-106). COLMEX-INEE.
- Solís, P., Leal, A. y Brunet, N. (2014). *Informe final del estudio "Abandono escolar del segundo semestre de la generación 2013-B del Colegio de Bachilleres"*. COLMEX-UNAM.
- Solís, P. (2015). *Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México*. Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- Solís, P. (2018). La transición de la secundaria a la educación media superior en México: el difícil camino hacia la cobertura universal. *Perfiles Educativos*, 11 (159), 66-89.
- Solís, P. (2019). Desigualdad, calidad y política educativa en México. En A. Buendía y G. Álvarez (Coord.), *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México. Reflexiones y propuestas para el futuro* (pp. 25-29). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Sousa, V., Driessnack, M. y Costa, I. (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte 1: Diseños de investigación cuantitativa. *Revista Latinoamericana de Enfermería*, 15 (3), <https://www.scielo.br/j/rlae/a/7zMf8XypC67vGPrXVrVFGdx/abstract/?lang=es>
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2016). *Colegio de Bachilleres. Antecedentes*. Autor. http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/antecedentes_colbach
- Székely, E. (2015). *Estudio sobre los principales resultados y recomendaciones de la investigación y evaluación educativa en el eje de prevención y atención a la deserción escolar en Educación Media Superior*. INEE.
- Tapia, G. (2012). Perspectivas de los nuevos estudiantes al ingresar al bachillerato en El Bajío mexicano. En E. Weiss (Coord.), *Jóvenes y bachillerato* (pp. 63-96). ANUIES.

- Taylor S. y Bogdan, R. (1984). La observación participante preparación del trabajo de campo. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (pp. 31-49). Ediciones Paidós Ibérica.
- Téllez, N. (2009). *Jóvenes en el margen de la realización, la resistencia y la exclusión. Contextos sociales y horizontes de futuro* [tesis de maestría, Universidad Veracruzana]. Repositorio institucional.
<https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/42136/TellezNolascoNorma.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tiramonti, G. y Minteguiaga, A. (2007). Una nueva cartografía de sentidos para la escuela. En G. Tiramonti, *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 101-116). Manantial.
- Unitips (2021). *¿Cuántos puntos necesito para entrar al bachillerato COMIPEMS?* Autor.
<https://www.unitips.mx/bachillerato/aciertos-y-puntajes/aciertos-comipems/>
- Velásquez, M.; Posada, M.; Gómez, D.; López, N.; Vallejo, F.; Ramírez, P.; Hernández, C. y Vallejo, A. (2011, 17-18 de noviembre). *Acciones para favorecer la permanencia. Universidad de Antioquía. 2011 Colombia* [Ponencia]. Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior, Managua-Nicaragua.
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/856>
- Velázquez, Y. y González, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*, 46 (184), 117-138.
- Vélez, T. (2007). Éxito escolar en el nivel medio superior: una mirada desde los jóvenes. *Tiempo de Educar*, 8 (16), 245-273.
- Vera, J., Huesca, L. y Laborín, J. (2011). Logro y tasas de riesgo en alumnos de alto y bajo desempeño escolar en el nivel medio superior en Sonora. *Perfiles Educativos*, 33 (132), 48-66.
- Vidales, S. (2009). El fracaso escolar en la Educación Media Superior. El caso del Bachillerato de una universidad mexicana. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (4), 321-341.

- Villa, L. (2010). La Educación Media Superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México. VII Educación* (pp. 271-311). COLMEX.
- Wainerman, C. (2001). Introducción: acerca de la formación de investigadores en Ciencias Sociales. En C. Wainerman y R. Sautu (Comp.), *La trastienda de la Investigación* (pp. 4-16). Ediciones Lumiere.
- Weiss, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Revista Propuesta Educativa*, 32, 83-94.
- _____ (2012). *Jóvenes y bachillerato*. Anuies.
- _____ (2015a). El abandono escolar en la educación media superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo. En R. Ramírez (Coord.), *Desafíos de la Educación Media Superior* (pp. 81-159). Senado de la República-Instituto Belisario Domínguez.
- _____ (2015b). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Educação y Pesquisa*, 41, 1257-1272.
- _____ (2018). Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México. *Revista Electrónica de Educación*, 51, 1-19.
- Zorrilla, J. F. (2008). La Educación Media Superior durante la segunda mitad del siglo XX. En *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias* (pp. 131-185). IISUE-Educación.

Anexos

Anexo 1

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

COORDINACIÓN SECTORIAL DE DESARROLLO ACADÉMICO

ENCUESTA PERFIL DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Sexo (*Mujer/Hombre*)
2. Entidad (*Lista desplegable de Entidades de la República*)
3. Subsistema
4. Clave de Centro de Trabajo (*10 caracteres alfanuméricos*)
5. Nombre de la Escuela (*campo texto*)

CONTEXTO PERSONAL

CP1 ¿Cuál es tu situación actual?: (Elige una opción)

1. Solo estudio cp1_1=1
2. Estudio y trabajo cp1_2=1
3. Estudio y trabajo esporádicamente cp1_3=1

CP2 Señala si presentas algunas de las siguientes condiciones y/o discapacidades:

| | Si 1 | No 0 |
|--|------|------|
| 1. Dificultad para caminar cp2_1 | | |
| 2. Dificultad para escuchar cp2_2 | | |
| 3. Dificultad para ver cp2_3 | | |
| 4. Problemas de conducta cp2_4 | | |
| 5. Obesidad cp2_5 | | |
| 6. Anorexia o bulimia cp2_6 | | |
| 7. Adicciones (tabaco, alcohol, marihuana, cocaína, inhalables, anfetaminas, etc)cp2_7 | | |

CP3 Selecciona el servicio de salud que tienes: (Elige una opción)

1. Seguro popular cp3_1=1
2. IMSS cp3_2=1
3. ISSSTE cp3_3=1
4. SEDENA o Secretaría de Marina cp3_4=1
5. PEMEX cp3_5=1
6. Particular cp3_6=1
7. No tengo cp3_7=1

CP4 ¿Generalmente desayunas o comes antes de llegar a la escuela? (Elige una opción)

1. Si cp4=1
2. No cp4=0

CP5 ¿Cuántas horas duermes en la noche? (Elige una opción)

1. Menos de 5 horas cp5=1
2. Entre 5 y 7 horas cp5=2
3. Entre 7 y 9 horas cp5=3
4. Más de 9 horas cp5=4

CP6 ¿Qué esperas obtener de la educación en un futuro? (Elige las tres principales)

1. Un buen trabajo cp6_1=1
2. Ganar dinero cp6_2=1
3. Conocer gente (hacer relaciones) cp6_3=1
4. Obtener y/o generar conocimientos cp6_4=1
5. La posibilidad de viajar cp6_5=1
6. Prestigio cp6_6=1
7. Salir de la pobreza cp6_7=1
8. Generar un cambio favorable en tu entorno cp6_8=1
9. No lo he pensado cp6_9=1

CP7 Especifica qué tan importante son en tu vida:

| | Nada importante 1 | Poco importante 2 | Importante 3 | Muy importante 4 |
|-------------------------|----------------------|----------------------|-----------------|---------------------|
| 1. Los amigos(as) cp7_1 | | | | |
| 2. La pareja cp7_2 | | | | |
| 3. La familia cp7_3 | | | | |
| 4. El trabajo cp7_4 | | | | |
| 5. El dinero cp7_5 | | | | |
| 6. La política cp7_6 | | | | |
| 7. La religión cp7_7 | | | | |
| 8. La escuela cp7_8 | | | | |

CP8 Al tener problemas personales, generalmente ¿a quién recurre y con qué frecuencia?(Contesta para cada una de las opciones enlistadas)

| | Nunca 1 | Ocasionalmente 2 | Frecuentemente 3 | Muy frecuentemente 4 |
|---------------------------------|------------|---------------------|---------------------|----------------------------|
| 1. Papá cp8_1 | | | | |
| 2. Mamá cp8_2 | | | | |
| 3. Hermanos(as) cp8_3 | | | | |
| 4. Pareja cp8_4 | | | | |
| 5. Familiares cp8_5 | | | | |
| 6. Amigos(as) cp8_6 | | | | |
| 7. Maestros(as) cp8_7 | | | | |
| 8. Orientadores(as) cp8_8 | | | | |
| 9. Tutor(a) en la escuela cp8_9 | | | | |
| 10. Otro, especifica: cp8_10 | | | | |

CP9 Señala qué haces cuando tienes que tomar una decisión, e indica con qué frecuencia:(Contesta para cada una de las opciones enlistadas)

| | Nunca 1 | Ocasional mente 2 | Frecuente mente 3 | Muy frecuentemente 4 |
|--|------------|-------------------------|-------------------------|----------------------------|
| 1. Considero todas las opciones cp9_1 | | | | |
| 2. Analizo las ventajas y desventajas de la decisión que voy a tomar cp9_2 | | | | |
| 3. Consulto fuentes de información para sustentar mi decisión cp9_3 | | | | |
| 4. Solicito consejo de mis padres y/o familiares cp9_4 | | | | |
| 5. Solicito consejo de mis amigos(as) cp9_5 | | | | |
| 6. Solicito consejo de mi pareja cp9_6 | | | | |
| 7. Prefiero que alguien más tome las decisiones por mi cp9_7 | | | | |
| 8. Otro, especifica: cp9_8 | | | | |

CP10 Indica qué tanto te describen las siguientes afirmaciones:(Contesta para cada una de las opciones enlistadas)

| | Nada1 | Poco 2 | Mucho3 |
|---|-------|--------|--------|
| 1. Eres una persona que se esfuerza por alcanzar sus metas cp10_1 | | | |
| 2. Has alcanzado metas que te has propuesto cp10_2 | | | |
| 3. Puedes superar cualquier obstáculo que te impida alcanzar tus | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| metascp10_3 | | | |
| 4. Muchas cosas te ponen nervioso(a) cp10_4 | | | |
| 5. En ocasiones sientes que no vale la pena vivir cp10_5 | | | |
| 6. Te sientes responsable de tus sentimientos y emociones cp10_6 | | | |
| 7. Estas contento(a) con la persona que eres cp10_7 | | | |
| 8. Tus problemas en casa te desaniman cp10_8 | | | |
| 9. Tus problemas en la escuela te desaniman cp10_9 | | | |
| 10. Te sientes querido por tus padres cp10_10 | | | |
| 11. Te resulta fácil hacer amigos(as) cp10_11 | | | |
| 12. Tu futuro depende de tus decisiones cp10_12 | | | |
| 13. Te resulta fácil encontrar soluciones a tus problemas cotidianos cp10_13 | | | |
| 14. Para triunfar en la vida se necesita estudiar cp10_14 | | | |
| 15. Te consideras un(a) buen(a) estudiante cp10_15 | | | |

CP11 Selecciona con qué frecuencia haces las siguientes actividades:(Contesta para cada una de las opciones enlistadas)

| | Nunca 1 | Ocasionalmente 2 | Frecuentemente 3 | Muy frecuentemente4 |
|---|------------|---------------------|---------------------|------------------------|
| 1. Ver televisión cp11_1 | | | | |
| 2. Utilizar las redes sociales (Facebook, WhatsApp, Twitter, Instagram, etc) cp11_2 | | | | |
| 3. Leer cosas diferentes a las tareas de la escuela (por ejemplo; libros, periódicos, etc) cp11_3 | | | | |
| 4. Utilizar el internet para resolver tareas escolares cp11_4 | | | | |
| 5. Hacer deporte cp11_5 | | | | |
| 6. Utilizar juegos computarizados o electrónicos cp11_6 | | | | |
| 7. Salir con tu pareja cp11_7 | | | | |
| 8. Ir a librerías cp11_8 | | | | |
| 9. Asistir a museos y exposiciones cp11_9 | | | | |
| 10. Asistir a cines cp11_10 | | | | |
| 11. Asistir a ver obras de teatro cp11_11 | | | | |
| 12. Asistir a conciertos cp11_12 | | | | |
| 13. Asistir a bares y cantinas cp11_13 | | | | |
| 14. Asistir a fiestas y reuniones con amigos(as) cp11_14 | | | | |
| 15. Asistir a fiestas y reuniones familiares cp11_15 | | | | |
| 16. Asistir a plazas comerciales cp11_16 | | | | |
| 17. Asistir a jardines, parques y plazas al | | | | |

| | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|
| aire libre cp11_17 | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|

CP12 Especifica con qué frecuencia lees acerca de los siguientes temas: (Contesta para cada una de las opciones enlistadas)

| | Nunca 1 | Ocasionalmente 2 | Frecuentemente 3 | Muy frecuentemente4 |
|---------------------------------------|------------|---------------------|---------------------|------------------------|
| 1. Automóviles/Motos cp12_1 | | | | |
| 2. Cultura/Arte/Literatura cp12_2 | | | | |
| 3. Deportes cp12_3 | | | | |
| 4. Erotismo cp12_4 | | | | |
| 5. Moda/Decoración/Cocina cp12_5 | | | | |
| 6. Romance/Novelas cp12_6 | | | | |
| 7. Economía cp12_7 | | | | |
| 8. Agropecuarios cp12_8 | | | | |
| 9. Informática cp12_9 | | | | |
| 10. Música cp12_10 | | | | |
| 11. Espectáculos cp12_11 | | | | |
| 12. Naturaleza cp12_12 | | | | |
| 13. Esoterismo cp12_13 | | | | |
| 14. Religión cp12_14 | | | | |
| 15. Política cp12_15 | | | | |
| 16. Animales cp12_16 | | | | |
| 17. Salud cp12_17 | | | | |
| 18. Pasatiempos y crucigramas cp12_18 | | | | |
| 19. Sobre jóvenes cp12_19 | | | | |
| 20. Vida social/Alta sociedad cp12_20 | | | | |
| 21. Video/Cine/Fotografía cp12_21 | | | | |
| 22. Historia cp12_22 | | | | |
| 23. Ciencias/Tecnología cp12_23 | | | | |
| 24. Otro, especifica: cp12_24 | | | | |

CP13 ¿Qué actividades extraescolares realizas? (Elige hasta tres opciones)

1. Deporte cp13_1=1
2. Toco algún instrumento cp13_2=1
3. Teatro cp13_3=1
4. Canto cp13_4=1
5. Pintura cp13_5=1
6. Clases de regularización cp13_6=1
7. Idioma(s) cp13_7=1
8. Ninguna cp13_8=1
9. Otro, especifica:

CP14 Para cada uno de los siguientes temas, especifica si te interesaría recibir orientación u apoyo:

| | Si 1 | No 0 |
|---|------|------|
| 1. Adicciones cp14_1 | | |
| 2. Toma de decisiones cp14_2 | | |
| 3. Autoestima cp14_3 | | |
| 4. Habilidades sociales cp14_4 | | |
| 5. Habilidades para comunicarse cp14_5 | | |
| 6. Manejo del estrés cp14_6 | | |
| 7. Estrategias y técnicas de estudio cp14_7 | | |
| 8. Alimentación saludable cp14_8 | | |
| 9. Expresión de las emociones cp14_9 | | |
| 10. Cuidado del medio ambiente cp14_10 | | |
| 11. Ciudadanía cp14_11 | | |
| 12. Otro, especifica: cp14_12 | | |

CONTEXTO FAMILIAR

CF1 ¿Cuántos cuartos tiene tu vivienda, sin contar baño, cocina ni pasillos? (*Campo numérico*) cf1

CF2 ¿Cuántos cuartos se utilizan para dormir? (*Campo numérico*) cf2

CF3 ¿De qué material son las paredes o muros de tu vivienda? (Elige una opción)

1. Material de desecho cf3=1
2. Lámina de cartón cf3=2
3. Lámina de asbesto o metálica cf3=3
4. Carrizo, bambú o palma cf3=4
5. Embarro y/o bajareque cf3=5
6. Madera cf3=6
7. Adobe cf3=7
8. Tabique, ladrillo, block, piedra, cantera, cemento o concreto cf3=8

CF4 ¿De qué material es el techo de tu vivienda? (Elige una opción)

1. Material de desecho cf4=1
2. Lámina de cartón cf4=2
3. Lámina metálica cf4=3
4. Lámina de asbesto cf4=4
5. Palma o paja cf4=5
6. Madera o tejamanil cf4=6
7. Terrado con viguería cf4=7
8. Teja cf4=8
9. Losa de concreto o viguetas con bovedilla cf4=9

CF5 ¿De qué material es el piso de tu vivienda? (Elige una opción)

1. Tierra cf5=1
2. Cemento o firme cf5=2
3. Madera, mosaico u otro recubrimiento cf5=3

CF6 Especifica si tu vivienda cuenta con lo siguiente:

| | Si1 | No2 |
|---------------------------------|-----|-----|
| 1. Línea telefónica fija cf6_1 | | |
| 2. Lavadora de ropa cf6_2 | | |
| 3. Refrigerador cf6_3 | | |
| 4. Horno de microondas cf6_4 | | |
| 5. Televisión cf6_5 | | |
| 6. Televisión de paga cf6_6 | | |
| 7. Tableta cf6_7 | | |
| 8. Computadora cf6_8 | | |
| 9. Estufa de gas cf6_9 | | |
| 10. Internet cf6_10 | | |
| 11. Automóvil cf6_11 | | |
| 12. Letrina cf6_12 | | |
| 13. Agua corriente cf6_13 | | |
| 14. Escusado con drenaje cf6_14 | | |
| 15. Tinaco cf6_15 | | |
| 16. Cisterna cf6_16 | | |

CF7 Selecciona ¿con quién compartes tu cuarto? (Elige hasta tres opciones)

1. Con tus hermanos(as) cf7_1=1
2. Con tus papas cf7_2=1
3. Con familiares cf7_3=1
4. Con personas que no son de tu familia cf7_4=1
5. Con hermanastros(as) cf7_5=1
6. Con tu padrastro cf7_6=1
7. Con tu madrastra cf7_7=1
8. Con tu mamá y su pareja cf7_8=1
9. Con tu papá y su pareja cf7_9=1
10. Con tu pareja cf7_10=1
11. Con nadie, tu cuarto es propio cf7_11=1

CF8 ¿Cuántas personas habitan en tu vivienda incluyéndote? (*campo numérico*) cf8

CF9 Por cada una de las personas que viven en tu vivienda, incluyéndote, indica: cf9

| Parentesco | Sexo | Edad (campo numérico) | Último Nivel escolar | ¿Aportan a la economía del hogar? | ¿Hablan alguna lengua indígena? |
|---------------------------------|----------|--------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|
| Padre | H Hombre | M | Sin escolaridad | Si | Si |
| Madre | Mujer | | Primaria incompleta | No | No |
| Hermano(a) | | | Primaria completa | | |
| Familiar | | | Secundaria incompleta | | |
| Persona que no es de mi familia | | | Secundaria completa | | |
| Padrastro | | | Preparatoria o equivalente incompleta | | |
| Madrastra | | | Preparatoria o equivalente completa | | |
| Hermanastro(a) | | | Licenciatura o equivalente incompleta | | |
| Abuela | | | Licenciatura o equivalente completa | | |
| Abuelo | | | Posgrado incompleto | | |
| Pareja | | | Posgrado completo | | |
| Amigo(a) | | | | | |
| Hijo(a) | | | | | |
| Estudiante encuestado | | | | | |

CF10 Tus padres actualmente: (Elige una opción)

1. Viven juntos cf10_1=1
2. Viven separados cf10_2=1
3. Mamá es viuda cf10_3=1
4. Papá es viudo cf10_4=1
5. Los dos han muerto cf10_5=1
6. Mamá es soltera cf10_6=1
7. Papá es soltero cf10_7=1

CONTEXTO ESCOLAR

CE1 Indica la razón por la cual elegiste esta escuela: (Elige las tres principales)

1. El plan de estudios ce1_1=1
2. Las instalaciones ce1_2=1
3. La ubicación ce1_3=1
4. Ahí estudian o estudiaron tus padres o hermanos(as) ce1_4=1
5. Ahí estudian o estudiaron amigos(as) ce1_5=1
6. Tiene buenos maestros(as) ce1_6=1
7. Te la recomendaron ce1_7=1
8. Es gratuita ce1_8=1
9. Tiene colegiatura accesible ce1_9=1
10. Tiene buen prestigio ce1_10=1

11. Lo decidieron tus papás ce1_11
12. Te asignaron esa escuela ce1_12
13. Otra, especifica: ce1_13

CE2 ¿Cuánto tiempo empleas en el traslado de tu casa a la escuela? (Elige una opción)

1. Menos de media hora ce2=1
2. De media hora a una hora ce2=2
3. De una hora, a una hora y media ce2=3
4. Más de una hora y media ce2=4

CE3 Generalmente, ¿Qué transporte usas en el traslado de tu casa a la escuela? (Elige una opción)

1. Transporte público ce3=1
2. Auto propio ce3=2
3. Taxi o equivalente ce3=3
4. Moto ce3=4
5. Llegas caminando ce3=5
6. Bicicleta ce3=6
7. Patineta ce3=7
8. Otro, especifica: ce3=8, ce3_o

CE4 Si recibes algún apoyo para seguir estudiando, especifica el tipo de Beca: (Elige una opción)

1. ARE (Ingreso, permanencia, excelencia y reinserción) ce4=1
2. Fuerzas Armadas /Militares ce4=2
3. Discapacidad ce4=3
4. Abandono ce4=4
5. Formación Dual ce4=5
6. Prácticas profesionales ce4=6
7. Beca Bancomer ce4=7
8. Beca Capacita -T ce4=8
9. Beca Modelo de Emprendedores ce4=9
10. Beca de Profesionalización Docente ce4=10
11. Beca de Reconocimiento Académico ce4=11
12. Beca Movilidad ce4=12
13. Beca de Transporte ce4=13
14. Policía Federal ce4=14
15. Convenio Morelos ce4=15
16. Convenio Yucatán ce4=16
17. Beca Talento ce4=17
18. Servicio Social ce4=18
19. Beca Benito Juárez ce4=19
20. No cuento con beca ce4=20

CE5 La secundaria en la que estudiaste es: (Elige una opción)

1. Pública ce5=1
2. Privada ce5=2
3. Otra, específica: ce5=3, ce5_o

CE6 ¿Cuál fue tu promedio de secundaria? (Elige una opción)

1. Entre 6 y 7 ce6=1
2. Entre 8 y 9 ce6=2
3. Entre 9 y 10 ce6=3
4. Examen aprobatorio ce6=4

CE7 En el tiempo que llevas cursando el Bachillerato, tú: (Elige una opción)

1. No has reprobado ninguna materia ce7=1
2. Has reprobado una o dos materias ce7=2
3. Has reprobado más de tres materias ce7=3

CE8 En el bachillerato tu promedio es: (Elige una opción)

1. Entre 6 y 7 ce8=1
2. Entre 8 y 9 ce8=2
3. Entre 9 y 10 ce8=3
4. Menor a 6 ce8=4

CE9 ¿Cuántas veces faltas a clase? (Elige una opción)

1. Tienes asistencia regular, pero faltas en alguna(s) clase(s) ce9=1
2. Faltas con cierta frecuencia ce9=2
3. Faltas mucho a clase ce9=3
4. Generalmente no faltas ce9=4

CE10 Generalmente, cuando faltas a clase ¿Cuál es la principal razón? (Elige las tres principales)

1. Por problemas de salud ce10_1=1
2. Por problemas familiares ce10_2=1
3. Por el trabajo ce10_3=1
4. Te suspendieron ce10_4=1
5. Porque te aburre la escuela ce10_5=1
6. Porque no entiendes la(s) clase(s) ce10_6=1
7. Porque no te sientes bien con alguno(a)(s) de tus compañeros(as) ce10_7=1
8. Porque no te sientes bien con alguno(a)(s) de tus profesores(as) ce10_8=1
9. Por pereza ce10_9=1
10. Por falta de recursos económicos ce10_10=1
11. Porque te queda lejos la escuela ce10_11=1
12. Generalmente no faltas a la escuela ce10_12=1

13. Otro, especifica ce10_13=1

CE11 Selecciona los recursos que utilizas para realizar las actividades y tareas escolares(Elige hasta tres opciones)

1. Teléfono celular ce11_1=1
2. Tableta electrónica ce11_2=1
3. Computadora ce11_3=1
4. Biblioteca escolar ce11_4=1
5. Solicitas ayuda de alguno(a)(s) de tus profesores o profesoras ce11_5=1
6. Solicitas ayuda de alguno(s) de tus familiares ce11_6=1
7. Preguntas a tus compañeros(as) ce11_7=1
8. Otro, especifica: ce11_8=1

CE12 Generalmente, ¿Qué técnica utilizas cuando tienes que estudiar para ser evaluado?(Elige las tres principales)

1. Haces un resumen de tus apuntes ce12_1=1
2. Lees y subrayas lo más importante de tus apuntes ce12_2=1
3. Elaboras un listado de conceptos ce12_3=1
4. Elaboras un mapa conceptual ce12_4=1
5. Elaboras cuadros sinópticos y/o esquemas ce12_5=1
6. Estudias con los apuntes de alguno(a)(s) de tus compañeros(as) ce12_6=1
7. Contestas guías de estudio ce12_7=1
8. Consigues guías de estudio resueltas ce12_8=1
9. Otro, especifica: ce12_9

CE13 Generalmente, ¿Cuánto tiempo empleas para la preparación de una evaluación?(Elige una opción)

1. Un día ce13=1
2. Unas horas antes ce13=2
3. Dos o tres días antes ce13=3
4. Una semana antes ce13=4
5. Todos los días repasas para estar preparado ce13=5
6. No te preparas para la evaluación ce13=6
7. Otro especifica: ce13=7, ce13_o

CE14 Generalmente. ¿Cuánto tiempo diario destinas para la elaboración de tus actividades escolares?(Elige una opción)

1. Entre 1 y 2 horas diarias ce14=1
2. Entre 2 y 3 horas diarias ce14=2
3. Más de 3 horas diarias ce14=3
4. Menos de 1 hora diaria ce14=4
5. No destinas tiempo ce14=5

CE15 En el tiempo destinado a la elaboración de tus actividades escolares, tu: (Elige hasta tres opciones)

1. Repasas todos tus apuntes ce15_1=1
2. Te limitas a hacer tus tareas ce15_2=1
3. Investigas dudas pendientes en clase ce15_3=1
4. Otro, especifica: ce15_4

CE16 Especifica, para cada uno de los siguientes casos, qué tan hábil te sientes, respecto a las siguientes actividades:

| | Nada hábil 1 | Poco hábil 2 | Hábil 3 | Muy hábil 4 |
|--|-----------------|-----------------|------------|----------------|
| 1. Exponer frente al grupo ce16_1 | | | | |
| 2. Iniciar y mantener una conversación con compañero(a)s que no conoces ce16_2 | | | | |
| 3. Preguntar al profesor o profesora sobre lo que no entiendes ce16_3 | | | | |
| 4. Colaborar con tus compañero(a)s en las clases ce16_4 | | | | |
| 5. Planear las actividades escolares ce16_5 | | | | |
| 6. Hablar otro idioma ce16_6 | | | | |
| 7. Leer textos en otros idiomas ce16_7 | | | | |
| 8. Expresar tus ideas de un texto ce16_8 | | | | |
| 9. Expresar tus ideas verbalmente ce16_9 | | | | |
| 10. Manejar procesadores de texto, hojas de cálculo y presentaciones ce16_10 | | | | |
| 11. Buscar información en fuentes confiables y ordenarla ce16_11 | | | | |
| 12. Aprender por ti mismo(a) ce16_12 | | | | |
| 13. Realizar experimentos en el laboratorio escolar o en ambientes naturales ce16_13 | | | | |
| 14. Resolver problemas utilizando las matemáticas ce16_14 | | | | |
| 15. Realizar actividades artísticas ce16_15 | | | | |
| 16. Realizar actividades deportivas ce16_16 | | | | |

CE17 En la escuela, prefieres trabajar con: (Contesta para cada una de las opciones enlistadas)

| | Si 1 | No 2 | Me es indiferente 3 |
|---|------|------|---------------------|
| 1. Solo(a) ce17_1 | | | |
| 2. Con compañero(a)s del mismo sexo ce17_2 | | | |
| 3. Con compañeros(a)s del sexo opuesto ce17_3 | | | |
| 4. Con tus compañeros(a)s que tienen notas altas ce17_4 | | | |
| 5. Con tus compañeros(a)s que tienen notas bajas ce17_5 | | | |
| 6. Con tus mejores amigo(a)s ce17_6 | | | |
| 7. Con tu pareja ce17_7 | | | |

CE18 Cuando trabajas en equipo con tus compañeros(as), tú:(Contesta para cada una de las opciones enlistadas)

| | Nunca 1 | Ocasional mente 2 | Frecuente mente 3 | Muy frecuente4 |
|---|------------|-------------------------|-------------------------|-------------------|
| 1. Colaboras en el desarrollo de las actividades asignadas ce18_1 | | | | |
| 2. Realizas sugerencias para mejorar el trabajo ce18_2 | | | | |
| 3. Cumples con las tareas que te asigna el equipo ce18_3 | | | | |
| 4. Realizas aportaciones para mejorar el trabajo ce18_4 | | | | |
| 5. Intervienes en la solución de problemas que se presentan durante el trabajo en equipo ce18_5 | | | | |
| 6. Coordinas el trabajo en equipo y asignas tareas ce18_6 | | | | |
| 7. Procuras colaborar lo menos posible ce18_7 | | | | |

CE19 ¿Has presenciado o participado en alguna de las siguientes situaciones dentro de tu escuela? (Contesta para cada una de las opciones enlistadas)

| | Lo he presenciado1 | He participado2 | No lo he presenciado3 |
|---|-----------------------|--------------------|--------------------------|
| 1. Cuando tus compañero(a)s golpean, patean, cachetean o maltratan físicamente a otro(a) compañero(a) ce19_1 | | | |
| 2. Cuando tus compañero(a)s ofenden con insultos, groserías o podos hirientes a otro(a) compañero(a) ce19_2 | | | |
| 3. Cuando tus profesores(as) ofenden con insultos, groserías o podos hirientes a alguno(a)s de tus compañero(a)s ce19_3 | | | |
| 4. Cuando tus compañero(a)s roban, esconden o quitan cosas ce19_4 | | | |
| 5. Cuando tus compañero(a)s molestan por medio de Facebook, Twitter, Instagram, correo electrónico o mensajes de texto en el celular ce19_5 | | | |
| 6. Cuando tus compañero(a)s fuerzan a otra persona a hacer algo que no quiere ce19_6 | | | |
| 7. Cuando tus compañero(a)s insultan y/o se burlan de lo(a)s profesores(as) ce19_7 | | | |
| 8. Venta de drogas ce19_8 | | | |
| 9. Consumo de alcohol ce19_9 | | | |
| 10. Pago por calificaciones aprobatorias ce19_10 | | | |

CE20 De los siguientes motivos, ¿cuáles consideras que son los más importantes para permanecer estudiando? (ordena en forma ascendente)

1. Recursos económicos ce20_1 (1)
2. Apoyo familiar ce20_2 (2)
3. Apoyo académico en las asignaturas que se me dificulte entender ce20_3 (3)
4. Accesibilidad para llegar a la escuela ce20_4 (4)
5. Seguridad dentro y fuera de la escuela ce20_5 (5)
6. Ambiente de respeto y tolerancia en la escuela ce20_6 (6)
7. Gusto e interés por el estudio ce20_7 (7)
8. Sentirme aceptado en mi forma de pensar y actuar ce20_8 (8)

CE21 Al tener problemas escolares, especifica con qué frecuencia acudes con: (Contesta para cada una de las opciones enlistadas)

| | Nunca 1 | Ocasional mente 2 | Frecuentemente 3 | Muy frecuentemente 4 |
|--|------------|-------------------------|---------------------|----------------------------|
| 1. El director(a) ce21_1 | | | | |
| 2. El subdirector(a) ce21_2 | | | | |
| 3. Alguno de tus maestro(a)s ce21_3 | | | | |
| 4. A un(a) orientador(a) o prefecto(a) ce21_4 | | | | |
| 5. A tu papá ce21_5 | | | | |
| 6. A tu mamá ce21_6 | | | | |
| 7. A algún amigo(a) ce21_7 | | | | |
| 8. A tus hermanos(as) ce21_8 | | | | |

CONTEXTO SOCIAL

CS1 Señala los servicios con que cuenta tu comunidad y/o colonia: (Contesta para cada una de las opciones enlistadas)

| | Si 1 | No 2 |
|---|---------|---------|
| 1. Biblioteca(s) pública(s) cs1_1 | | |
| 2. Centro(s) de salud cs1_2 | | |
| 3. Centro(s) deportivo(s) cs1_3 | | |
| 4. Parque(s) y plaza(s) al aire libre cs1_4 | | |
| 5. Casa(s) de cultura cs1_5 | | |
| 6. Electricidad y alumbrado público cs1_6 | | |

| | | | |
|-----|-------------------------------------|--|--|
| 7. | Drenaje cs1_7 | | |
| 8. | Transporte público cs1_8 | | |
| 9. | Internet cs1_9 | | |
| 10. | Servicio de limpia de basura cs1_10 | | |
| 11. | Agua potable cs1_11 | | |
| 12. | Museo(s) cs1_12 | | |
| 13. | Cine(s) cs1_13 | | |
| 14. | Teatro(s) cs1_14 | | |
| 15. | Recolección de basura cs1_15 | | |
| 16. | Mercado(s) cs1_16 | | |
| 17. | Escuela(s) cs1_17 | | |
| 18. | Universidad(es) cs1_18 | | |

CS2 Indica cómo te sientes respecto a tu comunidad y/o colonia: (Elige una opción)

1. Te sientes en un ambiente de seguridad cs2=1
2. Con frecuencia te sientes inseguro(a) cs2=2

CS3 Indica con qué frecuencia suceden los siguientes casos en tu comunidad o colonia: (Contesta para cada una de las opciones enlistadas)

| | Nunca 1 | Ocasionalmente 2 | Frecuente mente 3 | Muy frecuentemente4 |
|-----|---|---------------------|-------------------------|------------------------|
| 1. | Robo a transeúntes cs3_1 | | | |
| 2. | Robo a casa-habitación cs3_2 | | | |
| 3. | Acoso y hostigamiento sexual cs3_3 | | | |
| 4. | Incidentes de tránsito cs3_4 | | | |
| 5. | Peleas de pandillas y grupos armados cs3_5 | | | |
| 6. | Secuestros cs3_6 | | | |
| 7. | Abuso sexual cs3_7 | | | |
| 8. | Violencia intrafamiliar cs3_8 | | | |
| 9. | Peleas entre vecinos cs3_9 | | | |
| 10. | Desconozco lo que pasa en mi comunidad cs3_10 | | | |

CS4 Indica, qué tan orgulloso te sientes de: (Contesta para cada una de las opciones enlistadas)

| | Mucho1 | Algo2 | Poco 3 | Nada4 |
|----|--|-------|--------|-------|
| 1. | Ser mexicano(a) cs4_1 | | | |
| 2. | Las costumbres y tradiciones de los mexicanos(as)cs4_2 | | | |
| 3. | La forma de ser de la gente cs4_3 | | | |
| 4. | El nivel de desarrollo de México cs4_4 | | | |

CS5 Indica qué tanto te gustaría convivir o tener a un compañero con las siguientes características:
 (Contesta para cada una de las opciones enlistadas)

| | No me gustaría 1 | Me gustaría poco 2 | Me gustaría mucho 3 |
|---|---------------------|--------------------------|---------------------------|
| 1. Persona con alguna discapacidad cs5_1 | | | |
| 2. Indígena cs5_2 | | | |
| 3. De otro color de piel cs5_3 | | | |
| 4. De otra religión cs5_4 | | | |
| 5. Con ideas políticas distintas a la tuya cs5_5 | | | |
| 6. De baja condición económica cs5_6 | | | |
| 7. De alta condición económica cs5_7 | | | |
| 8. Extranjero cs5_8 | | | |
| 9. Homosexual cs5_9 | | | |
| 10. Enfermo de SIDA cs5_10 | | | |

Tabla A.

Actividades culturales, recreativas y deportivas que realizan los estudiantes (General).

| Frecuencia | | Ver televisión | Utilizar las redes sociales (Facebook, WhatsApp, Twitter, Instagram, etc.) | Leer cosas diferentes a las tareas de la escuela (libros, periódicos, etc.) | Utilizar el internet para resolver tareas escolares | Hacer deporte | Utilizar juegos computarizados o electrónicos | Salir con tu pareja | Ir a librerías | Asistir a museos y exposiciones | Asistir a cines | Asistir a ver obras de teatro | Asistir a conciertos | Asistir a bares y cantinas | Asistir a fiestas y reuniones con amigos (a) | Asistir a fiestas y reuniones con familiares | Asistir a plazas comerciales | Asistir a jardines, parques y plazas al aire libre |
|----------------|----------------------------|----------------|--|---|---|---------------|---|---------------------|----------------|---------------------------------|-----------------|-------------------------------|----------------------|----------------------------|--|--|------------------------------|--|
| CONALEP | Nunca | 9.1 | 1.1 | 6.0 | 0.8 | 9.4 | 27.0 | 31.2 | 34.2 | 13.4 | 9.5 | 28.0 | 44.3 | 73.8 | 20.2 | 6.2 | 9.1 | 6.9 |
| | Ocasionalmente | 59.7 | 17.3 | 40.9 | 13.7 | 40.2 | 36.3 | 32.0 | 48.3 | 57.0 | 49.0 | 52.3 | 38.7 | 17.2 | 49.0 | 40.5 | 43.5 | 37.4 |
| | Frecuente-mente | 26.3 | 42.6 | 41.6 | 44.3 | 30.1 | 23.8 | 24.6 | 14.4 | 24.2 | 31.4 | 15.6 | 13.2 | 6.3 | 22.9 | 36.4 | 34.0 | 38.6 |
| | Muy frecuente-mente | 4.9 | 39.1 | 11.5 | 41.2 | 20.3 | 12.9 | 12.2 | 3.1 | 5.4 | 10.2 | 4.2 | 3.8 | 2.7 | 7.8 | 16.9 | 13.4 | 17.1 |
| COLBACH | Nunca | 8.9 | 0.4 | 4.0 | 0.3 | 7.8 | 26.6 | 38.1 | 29.9 | 8.8 | 6.1 | 22.4 | 43.2 | 76.1 | 19.9 | 5.5 | 5.2 | 4.6 |
| | Ocasionalmente | 58.6 | 11.6 | 37.9 | 8.1 | 39.5 | 38.4 | 30.2 | 52.2 | 56.5 | 46.8 | 57.1 | 41.2 | 17.1 | 50.3 | 40.8 | 41.8 | 37.7 |
| | Frecuente-mente | 27.0 | 40.5 | 43.0 | 43.0 | 31.1 | 21.9 | 21.8 | 14.5 | 28.3 | 35.3 | 16.8 | 11.3 | 5.0 | 22.5 | 39.1 | 38.0 | 39.4 |
| | Muy frecuente-mente | 5.5 | 47.5 | 15.1 | 48.6 | 21.6 | 13.1 | 10.0 | 3.4 | 6.5 | 11.8 | 3.7 | 4.3 | 1.8 | 7.4 | 14.6 | 15.0 | 18.3 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

Tabla B.

Actividades culturales, recreativas y deportivas que realizan los estudiantes (Hombres).

| Frecuencia | | Ver televisión | Utilizar las redes sociales (Facebook, WhatsApp, Twitter, Instagram, etc.) | Leer cosas diferentes a las tareas de la escuela (libros, periódicos, etc.) | Utilizar el internet para resolver tareas escolares | Hacer deporte | Utilizar juegos computarizados o electrónicos | Salir con tu pareja | Ir a librerías | Asistir a museos y exposiciones | Asistir a cines | Asistir a ver obras de teatro | Asistir a conciertos | Asistir a bares y cantinas | Asistir a fiestas y reuniones con amigos (a) | Asistir a fiestas y reuniones con familiares | Asistir a plazas comerciales | Asistir a jardines, parques y plazas al aire libre |
|------------------------|---------------------------|----------------|--|---|---|---------------|---|---------------------|----------------|---------------------------------|-----------------|-------------------------------|----------------------|----------------------------|--|--|------------------------------|--|
| HOMBRES CONALEP | Nunca | 9.5 | 1.3 | 7.9 | 1.2 | 5.1 | 11.9 | 28.5 | 35.8 | 14.8 | 9.1 | 28.3 | 41.4 | 66.4 | 17.8 | 6.9 | 8.4 | 6.9 |
| | Ocasionalmente | 56.1 | 19.4 | 42.2 | 15.0 | 30.7 | 33.4 | 32.0 | 47.3 | 55.7 | 44.4 | 51.1 | 37.7 | 21.4 | 46.6 | 39.5 | 42.6 | 35.5 |
| | Frecuentemente | 28.3 | 44.7 | 41.3 | 45.3 | 33.8 | 32.3 | 27.8 | 14.1 | 23.9 | 34.2 | 16.8 | 16.4 | 8.6 | 26.7 | 37.8 | 35.8 | 40.0 |
| | Muy frecuentemente | 6.1 | 34.6 | 8.6 | 38.6 | 30.4 | 22.5 | 11.8 | 2.9 | 5.6 | 12.3 | 3.9 | 4.5 | 3.6 | 9.0 | 15.8 | 13.2 | 17.6 |
| HOMBRES COLBACH | Nunca | 10.7 | 0.6 | 5.9 | 0.5 | 5.0 | 11.0 | 35.3 | 36.5 | 12.2 | 5.9 | 26.5 | 44.4 | 70.5 | 18.1 | 6.0 | 5.2 | 4.5 |
| | Ocasionalmente | 57.2 | 14.6 | 43.4 | 10.0 | 28.9 | 33.6 | 32.0 | 50.3 | 58.8 | 44.8 | 55.5 | 40.0 | 19.8 | 47.8 | 40.6 | 42.0 | 35.7 |
| | Frecuentemente | 26.8 | 43.7 | 39.9 | 45.9 | 33.5 | 31.5 | 22.8 | 10.9 | 24.5 | 37.0 | 14.9 | 11.3 | 7.2 | 25.6 | 39.8 | 38.3 | 41.5 |
| | Muy frecuentemente | 5.3 | 41.1 | 10.8 | 43.6 | 32.6 | 23.9 | 9.9 | 2.3 | 4.5 | 12.4 | 3.0 | 4.4 | 2.6 | 8.6 | 13.6 | 14.6 | 18.4 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

Tabla C.

Actividades culturales, recreativas y deportivas que realizan los estudiantes (Mujeres).

| Frecuencia | | Ver televisión | Utilizar las redes sociales (Facebook, WhatsApp, Twitter, Instagram, etc.) | Leer cosas diferentes a las tareas de la escuela (libros, periódicos, etc.) | Utilizar el internet para resolver tareas escolares | Hacer deporte | Utilizar juegos computarizados o electrónicos | Salir con tu pareja | Ir a librerías | Asistir a museos y exposiciones | Asistir a cines | Asistir a ver obras de teatro | Asistir a conciertos | Asistir a bares y cantinas | Asistir a fiestas y reuniones con amigos (a) | Asistir a fiestas y reuniones con familiares | Asistir a plazas comerciales | Asistir a jardines, parques y plazas al aire libre |
|----------------------------|--------------------|----------------|--|---|---|---------------|---|---------------------|--------------------|---------------------------------|-----------------|-------------------------------|----------------------|----------------------------|--|--|------------------------------|--|
| | | Nunca | Ocasionalmente | Frecuentemente | Muy frecuentemente | Nunca | Ocasionalmente | Frecuentemente | Muy frecuentemente | | | | | | | | | |
| MUJERES CONALEP | Nunca | 8.8 | 0.9 | 4.5 | 0.6 | 12.9 | 39.2 | 33.4 | 32.9 | 12.2 | 9.9 | 27.7 | 46.6 | 79.7 | 22.2 | 5.7 | 9.7 | 7 |
| | Ocasionalmente | 62.7 | 15.6 | 39.8 | 12.8 | 47.8 | 38.7 | 32.1 | 49.2 | 58.1 | 52.6 | 53.3 | 39.6 | 13.8 | 51 | 41.3 | 44.2 | 38.9 |
| | Frecuentemente | 24.6 | 40.9 | 41.9 | 43.4 | 27.1 | 17 | 22 | 14.7 | 24.5 | 29.1 | 14.6 | 10.7 | 4.5 | 19.9 | 35.3 | 32.6 | 37.5 |
| | Muy frecuentemente | 4 | 42.6 | 13.8 | 43.3 | 12.2 | 5.2 | 12.5 | 3.3 | 5.3 | 8.4 | 4.4 | 3.2 | 2 | 6.9 | 17.7 | 13.5 | 16.7 |
| MUJERES COLBACH | Nunca | 7.7 | 0.3 | 2.7 | 0.2 | 9.8 | 37.4 | 39.9 | 25.4 | 6.4 | 6.3 | 19.5 | 42.4 | 80.1 | 21.1 | 5.1 | 5.2 | 4.7 |
| | Ocasionalmente | 59.5 | 9.5 | 34.1 | 6.9 | 46.7 | 41.7 | 28.9 | 53.6 | 54.9 | 48.2 | 58.2 | 42 | 15.2 | 52.1 | 41 | 41.7 | 39.1 |
| | Frecuentemente | 27.1 | 38.3 | 45.2 | 40.9 | 29.5 | 15.3 | 21.1 | 17 | 30.9 | 34.2 | 18.1 | 11.3 | 3.5 | 20.3 | 38.6 | 37.9 | 37.9 |
| | Muy frecuentemente | 5.6 | 52.0 | 18.1 | 52.0 | 14.0 | 5.6 | 10.1 | 4.1 | 7.8 | 11.4 | 4.2 | 4.2 | 1.3 | 6.5 | 15.4 | 15.2 | 18.3 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

Tabla D.

Servicios presentes en la comunidad donde habitan los estudiantes.

| | Frecuencia | Biblioteca(s) pública(s) | Centro(s) de salud | Centro(s) deportivos(s) | Parque(s) y plaza(s) al aire libre | Casa(s) de cultura | Electricidad y alumbrado público | Drenaje | Transporte público | Internet | Servicio de limpieza de basura | Agua potable | Museo(s) | Cine(s) | Teatro(s) | Recolección de basura | Mercado(s) | Escuela(s) | Universidad(es) |
|-----------------|------------|--------------------------|--------------------|-------------------------|------------------------------------|--------------------|----------------------------------|---------|--------------------|----------|--------------------------------|--------------|----------|---------|-----------|-----------------------|------------|------------|-----------------|
| CONALEP | Sí | 52.1 | 82.87 | 81.34 | 79.03 | 45.75 | 89.63 | 88.52 | 94.66 | 78.3 | 77.89 | 90.31 | 25.56 | 47.8 | 23.43 | 68.25 | 88.78 | 94.58 | 39.89 |
| | No | 47.9 | 17.13 | 18.66 | 20.97 | 54.25 | 10.37 | 11.48 | 5.34 | 21.7 | 22.11 | 9.69 | 74.44 | 52.2 | 76.57 | 31.75 | 11.22 | 5.42 | 60.11 |
| HOMBRES CONALEP | Sí | 51.95 | 82.1 | 81.87 | 80.76 | 47 | 91.25 | 88.16 | 93.76 | 81.69 | 81.05 | 89.8 | 29.27 | 49.21 | 26.24 | 73.35 | 87.35 | 93.94 | 41.87 |
| | No | 48.05 | 17.9 | 18.13 | 19.24 | 53 | 8.75 | 11.84 | 6.24 | 18.31 | 18.95 | 10.2 | 70.73 | 50.79 | 73.76 | 26.65 | 12.65 | 6.06 | 58.13 |
| MUJERES CONALEP | Sí | 52.22 | 83.48 | 80.91 | 77.65 | 44.75 | 88.33 | 88.8 | 95.38 | 75.59 | 75.36 | 90.71 | 22.59 | 46.66 | 21.19 | 64.16 | 89.92 | 95.1 | 38.31 |
| | No | 47.78 | 16.52 | 19.09 | 22.35 | 55.25 | 11.67 | 11.2 | 4.62 | 24.41 | 24.64 | 9.29 | 77.41 | 53.34 | 78.81 | 35.84 | 10.08 | 4.9 | 61.69 |
| COLBACH | Sí | 51.87 | 85.25 | 84.04 | 83.33 | 47.06 | 94.24 | 95.12 | 97.29 | 81.15 | 77.81 | 94.31 | 21.07 | 49.61 | 21.37 | 69.73 | 92.48 | 97.44 | 35.03 |
| | No | 48.13 | 14.75 | 15.96 | 16.67 | 52.94 | 5.76 | 4.88 | 2.71 | 18.85 | 22.19 | 5.69 | 78.93 | 50.39 | 78.63 | 30.27 | 7.52 | 2.56 | 64.97 |
| HOMBRES COLBACH | Sí | 53.05 | 84.69 | 85.91 | 84.98 | 47.51 | 94.23 | 95.21 | 96.62 | 84.69 | 81.32 | 94.07 | 22.96 | 51.15 | 23.6 | 74.75 | 91.34 | 96.42 | 37.13 |
| | No | 46.95 | 15.31 | 14.09 | 15.02 | 52.49 | 5.77 | 4.79 | 3.38 | 15.31 | 18.68 | 5.93 | 77.04 | 48.85 | 76.4 | 25.25 | 8.66 | 3.58 | 62.87 |
| MUJERES COLBACH | Sí | 51.05 | 85.63 | 82.75 | 82.19 | 46.74 | 94.25 | 95.06 | 97.74 | 78.71 | 75.38 | 94.47 | 19.76 | 48.54 | 19.83 | 66.26 | 93.26 | 98.15 | 33.58 |
| | No | 48.95 | 14.37 | 17.25 | 17.81 | 53.26 | 5.75 | 4.94 | 2.26 | 21.29 | 24.62 | 5.53 | 80.24 | 51.46 | 80.17 | 33.74 | 6.74 | 1.85 | 66.42 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

Tabla E.*Tipo de beca con la que cuentan los estudiantes.*

| | CONALEP | HOMBRES CONALEP | MUJERES CONALEP | COLBACH | HOMBRES COLBACH | MUJERES COLBACH |
|---|----------------|----------------------------|----------------------------|----------------|----------------------------|----------------------------|
| ARE (Ingreso, permanencia, excelencia y reinserción) | 0.8 | 0.7 | 0.8 | 0.61 | 0.8 | 0.5 |
| Fuerzas Armadas/Militares | 0.7 | 0.8 | 0.5 | 0.2 | 0.2 | 0.2 |
| Discapacidad | 0.4 | 0.5 | 0.3 | 0.1 | 0.1 | 0.1 |
| Abandono | 0.2 | 0.2 | 0.2 | 0.4 | 0.4 | 0.4 |
| Formación Dual | 0.0 | 0.1 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.1 |
| Prácticas profesionales | 0.5 | 0.8 | 0.3 | 0.0 | 0.0 | 0.1 |
| Beca Bancomer | 4.6 | 4.6 | 4.6 | 3.0 | 3.0 | 3.0 |
| Beca Capacita-T | 0.1 | 0.1 | 0.1 | 0.1 | 0.1 | 0.1 |
| Beca Modelo de Emprendedores | 0.1 | 0.3 | 0.0 | 0.1 | 0.2 | 0.1 |
| Beca de Profesionalización Docente | 0.2 | 0.1 | 0.3 | 0.1 | 0.2 | 0.0 |
| Beca de Reconocimiento Académico | 0.7 | 0.6 | 0.7 | 0.4 | 0.5 | 0.4 |
| Beca Movilidad | 0.1 | 0.1 | 0.1 | 0.0 | 0.1 | 0.0 |
| Beca de Transporte | 0.4 | 0.4 | 0.4 | 0.2 | 0.1 | 0.2 |
| Policía Federal | 0.1 | 0.1 | 0.2 | 0.1 | 0.1 | 0.1 |

| | CONALEP | HOMBRES CONALEP | MUJERES CONALEP | COLBACH | HOMBRES COLBACH | MUJERES COLBACH |
|---------------------------|----------------|----------------------------|----------------------------|----------------|----------------------------|----------------------------|
| Convenio Morelos | 0.0 | 0.1 | 0.0 | 0.0 | 0.1 | 0.0 |
| Convenio Yucatán | 0.1 | 0.1 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| Beca Talento | 0.2 | 0.2 | 0.2 | 0.1 | 0.1 | 0.1 |
| Servicio Social | 0.5 | 0.8 | 0.4 | 0.2 | 0.1 | 0.2 |
| Beca Benito Juárez | 72.2 | 71.4 | 72.9 | 74.2 | 73.0 | 75.0 |
| No cuento con Beca | 18.0 | 18.0 | 18.0 | 20.2 | 21.1 | 19.6 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

Tabla F.*Motivos de los estudiantes para no asistir a clase.*

| Motivo | CONALEP | HOMBRES CONALEP | MUJERES CONALEP | COLBACH | HOMBRES COLBACH | MUJERES COLBACH |
|---|----------------|----------------------------|----------------------------|----------------|----------------------------|----------------------------|
| Por problemas de salud | 29.7 | 28.8 | 30.5 | 29.3 | 27.5 | 30.4 |
| Por problemas familiares | 23.9 | 21.6 | 25.7 | 22.7 | 20.2 | 24.4 |
| Por el trabajo | 6.3 | 8.4 | 4.6 | 3.5 | 5.3 | 2.2 |
| Te suspendieron | 1.5 | 2.0 | 1.2 | 0.8 | 1.2 | 0.4 |
| Porque te aburre la escuela | 1.7 | 2.3 | 1.2 | 2.0 | 2.8 | 1.4 |
| Porque no entiendes la(s) clase(s) | 1.7 | 1.8 | 1.6 | 2.7 | 3.2 | 2.4 |
| Porque no te sientes bien con alguno(a)(s) de tus compañeros(as) | 1.1 | 1.1 | 1.1 | 1.2 | 1.4 | 1.0 |
| Porque no te sientes bien con alguno(a)(s) de tus profesores(as) | 0.8 | 1.0 | 0.6 | 1.8 | 2.3 | 1.4 |
| Por pereza | 4.9 | 5.5 | 4.4 | 6.7 | 7.7 | 6 |
| Por falta de recursos económicos | 5.9 | 5.6 | 6.2 | 3.7 | 3.4 | 3.9 |
| Porque te queda lejos la escuela | 3.8 | 4.4 | 3.3 | 3.7 | 4.3 | 3.3 |
| Generalmente no faltas a la escuela | 18.9 | 17.6 | 19.9 | 22.1 | 20.7 | 23.2 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

Tabla G.*Recursos y redes de apoyo utilizados para las tareas escolares.*

| Recurso/Red | CONALEP | HOMBRES CONALEP | MUJERES CONALEP | COLBACH | HOMBRES COLBACH | MUJERES COLBACH |
|--|----------------|----------------------------|----------------------------|----------------|----------------------------|----------------------------|
| Teléfono celular | 7.4 | 7.2 | 7.6 | 6.5 | 6.2 | 6.7 |
| Tableta electrónica | 7.1 | 8.8 | 5.8 | 5.9 | 7.1 | 5.0 |
| Computadora | 38.9 | 40.2 | 37.8 | 40.4 | 41.1 | 39.9 |
| Biblioteca escolar | 11.4 | 10.5 | 12.1 | 13.4 | 11.9 | 14.4 |
| Solicitas ayuda de alguno(a)(s) de tus profesores(as) | 9.5 | 9.0 | 9.9 | 6.3 | 6.0 | 6.5 |
| Solicitas ayuda de alguno(a) de tus familiares | 10.7 | 9.7 | 11.5 | 11.0 | 9.6 | 12.0 |
| Preguntas a tus compañeros(as) | 15.0 | 14.6 | 15.4 | 16.6 | 18.1 | 15.5 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.

Tabla H.

A quién recurren los estudiantes ante un problema escolar (General, hombres y mujeres).

| Frecuencia | | El director(a) | El subdirector(a) | Algunos de tus maestros(as) | A un(a) orientador(a) o prefecto(a) | A tu papá | A tu mamá | A algún amigo(a) | A tus hermanos(as) |
|------------------------|---------------------------|----------------|-------------------|-----------------------------|-------------------------------------|-----------|-----------|------------------|--------------------|
| CONALEP | Nunca | 57.2 | 58.4 | 26.4 | 38.0 | 31.1 | 14.2 | 18.4 | 30.7 |
| | Ocasionalmente | 29.7 | 29.0 | 39.9 | 34.3 | 27.9 | 22.0 | 35.3 | 30.7 |
| | Frecuentemente | 10.4 | 10.5 | 27.1 | 22.0 | 24.8 | 29.1 | 33.0 | 25.5 |
| | Muy frecuentemente | 2.8 | 2.2 | 6.5 | 5.8 | 16.2 | 34.7 | 13.3 | 13.2 |
| COLBACH | Nunca | 69.8 | 66.2 | 32.6 | 50.6 | 29.1 | 11.0 | 12.2 | 32.3 |
| | Ocasionalmente | 22.7 | 25.5 | 41.1 | 32.4 | 27.8 | 21.2 | 31.9 | 29.1 |
| | Frecuentemente | 6.1 | 7.0 | 22.7 | 14.5 | 25.4 | 29.8 | 38.5 | 25.0 |
| | Muy frecuentemente | 1.4 | 1.3 | 3.7 | 2.5 | 17.7 | 38.0 | 17.5 | 13.6 |
| CONALEP HOMBRES | Nunca | 57.2 | 58.0 | 29.0 | 39.5 | 28.5 | 15.9 | 20.9 | 33.4 |
| | Ocasionalmente | 29.0 | 28.8 | 37.8 | 32.7 | 30.2 | 25.7 | 35.9 | 31.6 |
| | Frecuentemente | 10.7 | 10.8 | 26.9 | 21.9 | 26.5 | 30.8 | 31.5 | 24.7 |
| | Muy frecuentemente | 3.1 | 2.5 | 6.3 | 6.0 | 14.9 | 27.6 | 11.8 | 10.3 |
| COLBACH HOMBRES | Nunca | 69.4 | 65.5 | 34.7 | 50.6 | 28.3 | 14.4 | 14.9 | 36.4 |
| | Ocasionalmente | 23.0 | 25.6 | 39.2 | 31.8 | 29.7 | 23.8 | 33.3 | 30.2 |
| | Frecuentemente | 6.3 | 7.6 | 22.9 | 14.9 | 26.6 | 32.8 | 38.2 | 23.5 |

| Frecuencia | | El director(a) | El subdirector(a) | Algunos de tus maestros(as) | A un(a) orientador(a) o prefecto(a) | A tu papá | A tu mamá | A algún amigo(a) | A tus hermanos(as) |
|----------------------------|---------------------------|-----------------------|--------------------------|------------------------------------|--|------------------|------------------|-------------------------|---------------------------|
| CONALEP MUJERES | Muy frecuentemente | 1.3 | 1.3 | 3.2 | 2.7 | 15.4 | 29.0 | 13.7 | 9.9 |
| | Nunca | 57.1 | 58.7 | 24.4 | 36.8 | 33.3 | 12.8 | 32.3 | 28.5 |
| | Ocasionalmente | 30.3 | 29.1 | 41.6 | 35.6 | 26.0 | 19.1 | 29.1 | 30.0 |
| | Frecuentemente | 10.1 | 10.3 | 27.3 | 22.0 | 23.5 | 27.7 | 25.0 | 26.1 |
| | Muy frecuentemente | 2.5 | 1.9 | 6.7 | 5.7 | 17.3 | 40.4 | 13.6 | 15.5 |
| COLBACH MUJERES | Nunca | 70.1 | 66.6 | 31.1 | 50.6 | 29.7 | 8.7 | 10.4 | 29.5 |
| | Ocasionalmente | 22.5 | 25.5 | 42.4 | 32.9 | 26.6 | 19.3 | 30.9 | 28.4 |
| | Frecuentemente | 6.0 | 6.6 | 22.5 | 14.2 | 24.5 | 27.8 | 38.7 | 26.0 |
| | Muy frecuentemente | 1.4 | 1.3 | 4.0 | 2.4 | 19.2 | 44.2 | 20.1 | 16.1 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPAEMS 2019.