

# Romper la trampa de la reproducción

## Auto-eficacia en la transición a los bachilleratos públicos en la Ciudad de México. El caso de los jóvenes provenientes de hogares de bajos recursos socioeconómicos

EDUARDO RODRÍGUEZ ROCHA\*

El artículo analiza las percepciones de autoeficacia de los estudiantes provenientes de hogares de escasos recursos socioeconómicos que desean ingresar a los bachilleratos públicos de la Ciudad de México. Se centra en cómo ciertas motivaciones y aspiraciones originadas en los entornos familiares y escolares influyen positivamente en sus elecciones de instrucción educativa, dando pie a transiciones escolares estables. El trabajo de campo se apoyó en entrevistas retrospectivas semi-estructuradas dirigidas a alumnos de tercer grado de secundaria que participarían en el concurso de la COMIPEMS, edición 2012; y en los resultados de la asignación de la transición al bachillerato de 89 por ciento de los entrevistados. En total se entrevistó a 62 jóvenes (32 varones y 30 mujeres) de siete escuelas secundarias públicas localizadas al sur de la CDMX. Los principales resultados apuntan a que los grados de alta autoeficacia se asocian con los buenos rendimientos escolares previos de los estudiantes.

*This article analyzes perceptions of the self-efficacy of students who are from homes with low socioeconomic resources and who want to enter public high schools in Mexico City. The focus is on how certain motivations and aspirations originating in family and school environments positively influence students' choices in educational instruction, leading to stable school transitions. Field work was based on semi-structured retrospective interviews with students who were in their third year of junior high school and who were to participate in the 2012 COMIPEMS competition, and on the results from placement in the transition to high school for 89% of those interviewed. A total of 62 young people were interviewed (32 men and 30 women), from seven public junior high schools located in the southern part of Mexico City. The primary results indicate that degrees of high self-efficacy are associated with students' prior positive school performance.*

### Palabras clave

Educación media

Educación media superior

Estudiantes

Percepción

Estudios longitudinales

### Keywords

Junior high school education

Senior high school education

Students

Perception

Longitudinal studies

Recepción: 5 de abril de 2016 | Aceptación: 17 de junio de 2016

\* Becario post-doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina (CONICET) en el Centro de Investigaciones y Estudios sobre la Cultura y la Sociedad (CIECS); profesor asistente en la cátedra Sociología de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). Doctor en Sociología por El Colegio de México. Líneas de investigación: desigualdad social, migración internacional, estudios urbanos. Publicaciones recientes: (2016), "El rol de la escuela en las decisiones educativas de sus alumnos bajo el contexto de la transición a las instituciones públicas de educación media superior de la Ciudad de México", *Revista Estudios Sociológicos*, vol. XXXIV, núm. 102, pp. 639-664; (2014), "El rol de las elecciones educativas en la transición a la educación media superior en la Ciudad de México", *Revista Latinoamericana de Población*, año 8, núm. 15, pp. 119-144. CE: edrodrocha@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

En la transición a la educación media superior (EMS) se presentan los más importantes problemas de desafiliación escolar en México: de los estudiantes que finalizan la secundaria, sólo 60 por ciento continúa estudiando la media superior (INEE, 2011).<sup>1</sup> Esta cifra coincide con proyecciones de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo para 2013, que indican que sólo 57 por ciento de los jóvenes de 17 años de edad terminaron la secundaria y se encuentran estudiando. Si bien la Ciudad de México (CDMX) cuenta con los mejores indicadores de rendimiento académico y los mayores niveles de escolaridad del país, datos recientes demuestran que allí el paso a la EMS presenta los mismos problemas que en el contexto nacional (Blanco *et al.*, 2014).

En tal sentido, algunas investigaciones han estudiado los determinantes de la continuidad/desafiliación en la transición a la EMS (Solís, 2013; Solís *et al.*, 2013; Hernández Uralde *et al.*, 2006). Los resultados apuntan a que las circunstancias socioeconómicas familiares y los antecedentes educativos previos determinan la variabilidad de las oportunidades de ingreso a las distintas opciones existentes en dicho nivel educativo. En ese mismo sentido, se ha podido distinguir que el problema de la desafiliación en la transición a la EMS se concentra en los primeros meses de asistencia (ENDEMS, 2012). Dos condicionantes operan en esta problemática: en primer lugar, 47 por ciento de los jóvenes que ingresaron a la EMS se desafiló del sistema por razones de insuficiencia económica; en segundo lugar, se ha podido ver que parte del problema radica en que las características de la oferta educativa

no satisfacen los gustos y preferencias de los estudiantes, pues se cuenta con evidencia de que 32 por ciento de los desafiados durante el primer año lectivo lo hace debido a una insatisfacción<sup>2</sup> respecto de la educación recibida (ENDEMS, 2012).

En consecuencia, nuestros trabajos, así como otros más, han comenzado a poner especial atención al estudio de las elecciones que realizan los estudiantes de secundaria al momento de elegir la modalidad educativa de su preferencia (Rodríguez Rocha, 2014, 2016; García, 2016). Desde nuestra perspectiva, además de considerar el peso de los orígenes sociales y de los antecedentes educativos, es importante detenerse en las preferencias y eventuales elecciones educativas que realizan los estudiantes con la finalidad de ingresar a las distintas opciones educativas que se ofrecen en la EMS. Este argumento se apoya en investigaciones previas realizadas en otros contextos societales que sostienen que las reglas y restricciones que constriñen los procesos de toma de decisiones de los alumnos que deben decidir su continuidad educativa en un entorno de destino institucional fuertemente segmentado, pueden derivar en elecciones en buena medida fallidas o sesgadas, debido a su falta de información y experticia (Abdulkadiroğlu *et al.*, 2005). Esto es especialmente preocupante para los jóvenes con mayores desventajas socioeconómicas, pues es pensable que la realización de elecciones fallidas pueda incrementar su probabilidad de desafiliación escolar.

El contexto de la CDMX representa un marco idóneo para analizar las elecciones de los estudiantes que aspiran a un lugar en el subsistema público de EMS, pues este proceso

1 En México, desde el año 1993 la enseñanza de la educación secundaria fue absorbida por el régimen de obligatoriedad y gratuidad que debe garantizar el Estado mexicano a la población estudiantil. A partir de entonces, se ha visto un incremento considerable en la cobertura educativa en dicho nivel, a tal grado que se ha avanzado de manera importante hacia la universalización. Actualmente, más de 90 por ciento de los niños y niñas de entre 12 y 14 años asisten a la escuela secundaria, en sus diversas modalidades educativas (INEE, 2011).

2 Según la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior, tres de cada diez jóvenes que abandonan el bachillerato lo hacen porque no les gustó algo de la escuela, desde el entorno, el ambiente académico y la relación con los maestros, hasta las carencias del plantel, como falta de equipo de cómputo o poco espacio para actividades deportivas.

está regulado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS); desde mediados de la década de 1990 esta institución asigna a través de un concurso a todos los aspirantes a los bachilleratos públicos. Mediante este procedimiento, los egresados de la secundaria pueden elegir su destino educativo entre 361 opciones (planteles) pertenecientes a nueve instituciones<sup>3</sup> para, en un segundo paso, presentarse a un examen de conocimientos. El concurso funciona de la siguiente manera: en un primer paso los estudiantes deben ordenar de manera jerárquica de 1 hasta 20 sus preferencias educativas (cualquiera de los 361 planteles pertenecientes a las nueve instituciones). Una vez formalizada la inscripción, presentan el examen y son ordenados con base en su desempeño en la prueba. Así, quienes obtienen los mayores puntajes son asignados en su primera opción, y con ello se resta un lugar de capacidad disponible a dicho plantel. Ya asignados todos los estudiantes de mejor desempeño, se asignan los siguientes aspirantes en los planteles que aún cuenten con cupo disponible, en el orden en que solicitaron sus opciones preferidas.

En trabajos previos pudimos avanzar en el análisis de los patrones electivos de los estudiantes (Rodríguez Rocha, 2014). Encontramos que las elecciones de los concursantes se concentran entre las dos instituciones que brindan a su alumnado la posibilidad de continuar sus estudios superiores en las universidades públicas más prestigiosas del país: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que cuenta con 14 planteles, y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), que cuenta con 16. Estas instituciones no sólo son percibidas como opciones de mayor calidad académica, sino también como un puente a

los estudios superiores, ya que otorgan el pase “reglamentario” (UNAM) o “preferencial” (IPN) (Guzmán, 2012). Esto las hace las instituciones con mayor demanda, aunque seleccionarlas implica un mayor riesgo de ser rechazado, dadas las restricciones en los lugares disponibles.

Mientras tanto, el resto de las siete instituciones (que conjuntamente suman los 331 restantes planteles) que no ofrecen el pase directo a la educación superior pero otorgan los diplomas de bachillerato general, tecnológico y técnico-profesional, se ubican muy por debajo de las primeras preferencias de los jóvenes y muchas veces no aparecen en su imaginario de posibilidades. Estas últimas han devenido en opciones de baja demanda, y año con año se quedan lugares vacíos.

A través de modelar estadísticamente algunas variables relevantes encontramos que los orígenes socioeconómicos, los antecedentes escolares y las elecciones educativas guardan una relación positiva: entre mayores sean los niveles económicos y culturales y los rendimientos educativos, mayores serán las probabilidades de que el estudiante elija instituciones que ofrecen el puente automático hacia la educación superior (UNAM e IPN). Esto repercute en una reducción en las probabilidades de ingreso a dichas instituciones para los estudiantes de menores recursos socioeconómicos, que deberán competir por los cupos en las instituciones de baja demanda (Rodríguez Rocha, 2014).

En un segundo trabajo pudimos dar cuenta de que a los patrones electivos subyacía un “efecto escuela” (Rodríguez Rocha, 2016). Previo a dicho trabajo, la escuela era considerada una variable “latente”, pues no se contaba con ningún antecedente que diera cuenta de que las secundarias de las que egresan los jóvenes incidieran fuertemente en sus tomas

<sup>3</sup> La COMIPEMS regula el ingreso a las nueve instituciones ubicadas en el Distrito Federal y los 22 municipios conurbados del Estado de México. Las nueve instituciones son: Colegio de Bachilleres (COLBACH), Colegio Nacional de Educación Profesional y Técnica (CONALEP), Dirección General de Bachillerato (DGB), Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Instituto Politécnico Nacional (IPN), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México (SE).

de decisión por las distintas opciones que se ofrecen en el bachillerato público de la CDMX. Encontramos que las escuelas pueden considerarse mecanismos reproductores de las desigualdades de origen, pues existen escuelas que proporcionan: i) información acerca de las características de las opciones educativas; ii) información relacionada a la ubicación de los planteles; y iii) entrenamientos rutinarios para la preparación del concurso. Mientras tanto, existen otras escuelas que no cuentan con las disposiciones y funciones pedagógicas para incidir positivamente en la construcción de las preferencias educativas, lo que ha repercutido en elecciones menos informadas acerca de las posibilidades y gustos vocacionales de los estudiantes inscritos en dichas secundarias (Rodríguez Rocha, 2016).

Por otro lado, en el marco de las mismas investigaciones hemos visto que la relación entre orígenes socioeconómicos, antecedentes escolares, instituciones educativas y elecciones no es perfecta. Es decir, hemos constatado que existen jóvenes provenientes de hogares de bajos recursos socioeconómicos que, cuando afirman contar con motivaciones y altas aspiraciones y expectativas de logro escolar incrementan sus probabilidades de ingresar a dicho sub-nivel educativo, y reducen su riesgo de desafiliación escolar durante el primer año lectivo; esto no sólo mejora sus oportunidades educativas absolutas sino que, en comparación con jóvenes provenientes de orígenes sociales similares que no cuentan con las mismas motivaciones y aspiraciones educativas, incrementan sus probabilidades de continuar estudiando en las mejores opciones (Solís *et al.*, 2013; Rodríguez Rocha, 2014, 2016).

En otras palabras, si bien es cierto que los jóvenes de mayores recursos, que además acuden a escuelas que los acompañan durante sus procesos de toma de decisiones, acumulan ventajas para elegir con mayor certeza sus opciones de continuidad vocacional, hemos visto que aun ante situaciones socioeconómicas adversas, existen jóvenes que a través de sus

elecciones han podido “romper la trampa de la reproducción”. En ese sentido, hemos argumentado que las elecciones juegan un doble papel en los procesos de transición educativa: como factores en buena medida dependientes de los niveles socioeconómicos familiares y de la trayectoria educativa previa; y, al mismo tiempo, como procesos conformados por otros elementos motivacionales y aspiracionales de los que sólo sabemos su existencia pero aún desconocemos sus fuentes y sus procesos de configuración.

De tal manera, en este trabajo nos alineamos con un grupo de investigaciones cercanas a las teorías cognitivas de la agencia humana (Gecas, 1989), en las que el foco analítico se centra en los esquemas de percepción que tienen los estudiantes en relación a la causalidad de sus acciones en el devenir de sus resultados escolares (Hackett, 1995). Por eso nos propusimos profundizar en lo que algunos trabajos adscritos a estas teorías llaman *autoeficacia* (Bandura, 1990, 1995; Bandura y Adams, 1977; Pajares, 1996). Entendemos a la autoeficacia como la contribución que cada persona hace, a través de distintos mecanismos relacionados con su agencia individual, a la construcción de su curso de vida. Y dentro de los mecanismos relacionados con la agencia ninguno es más central que las creencias acerca de lo que cada uno es capaz de controlar a lo largo de sus trayectorias vitales (Bandura, 1990). Esto refuerza la idea de la importancia de la autoeficacia en el ámbito académico, ya que permite revelar por qué estudiantes con similares condiciones socioeconómicas, nivel de habilidad y conocimientos, presentan conductas diferentes, en disonancia con sus características adscriptivas y adquiridas (Pajares 1996; Ornelas *et al.*, 2013).

En este trabajo se estudia la autoeficacia electiva, entendida como la competencia o capacidad que tienen los estudiantes que se encuentran en el proceso de transición a los bachilleratos públicos del nivel medio superior en la CDMX, de acceder a las opciones educativas que previamente eligieron; es decir, de

producir y experimentar el curso de acción de su preferencia. La información en la que se basa este documento es producto de un trabajo de campo realizado en siete secundarias públicas ubicadas en la zona sur de la Ciudad durante los meses de enero a junio del 2012, en donde se realizaron entrevistas a jóvenes que deseaban continuar sus estudios en los bachilleratos públicos.

El trabajo cuenta con la potencialidad de contribuir en dos aspectos: en primer lugar, al tratarse de una investigación de corte longitudinal es posible analizar tanto el origen y la configuración de las motivaciones y las aspiraciones que modelan las elecciones educativas, como el impacto de este proceso en la estructuración de las trayectorias educativas. Los diseños en panel suelen dejarse de lado en la investigación social, en muchas ocasiones debido a lo costoso de su realización. De tal modo, este trabajo puede aportar al campo de estudios de la desigualdad educativa a partir de una mirada de procesos sociales que permita exponer cómo es que se construyen en tiempo y espacio las elecciones por las instituciones educativas a las que los estudiantes de secundaria desean ingresar. En segundo, el trabajo aborda los procesos de percepción de autoeficacia electiva de un grupo de estudiantes provenientes de hogares de escasos recursos socioeconómicos. A partir de este estudio se pretenden ilustrar los mecanismos que subyacen a las asociaciones estadísticas que nos han permitido enunciar que existen jóvenes que, a pesar de encarnar posiciones sociales desventajosas, pueden construir eficazmente su porvenir educativo.

El artículo está compuesto por esta introducción y cinco apartados adicionales. En el siguiente apartado se traza el marco conceptual de la autoeficacia electiva. Se detallan los antecedentes de investigación que han aportado al conocimiento del tema y se enuncian los aspectos analíticos que desde nuestra

consideración pueden servir para explicar los procesos de percepción de autoeficacia electiva. En el tercer apartado se enmarca el objeto de estudio en su contexto histórico; en el cuarto se describe el enfoque metodológico; y en el quinto se abordan los resultados de la investigación. Finalmente, en el apartado de conclusiones se recuentan los aspectos más sobresalientes del trabajo.

## LA AUTOEFICACIA EDUCATIVA

El estudio de la autoeficacia, especialmente a partir de la década de 1970,<sup>4</sup> se ha concentrado en sus fuentes y su efecto en dos grupos de resultados: los asociados a las habilidades y el rendimiento académico,<sup>5</sup> y los asociados a las elecciones educativas. Por su parte, en México existe un buen caudal de investigaciones que han analizado los procesos de autoeficacia educativa (Alpuche y Vega, 2014; Ornelas *et al.*, 2012; Ornelas *et al.*, 2013; Blanco *et al.*, 2012; Becerra y Reidl, 2015; Flores y Gómez, 2010; Garduño *et al.*, 2010; Pool-Cibrian y Martínez-Guerrero, 2013; Valdez *et al.*, 2009).

Puesto que este trabajo se inserta en el segundo grupo de estudios, nos abocaremos, aunque no de manera exhaustiva, a dichos antecedentes. El argumento que subyace al estudio de la autoeficacia electiva en los procesos de producción de desigualdades es que los individuos son capaces de ser constructores de su propio destino en la medida en que desarrollen percepciones que les permitan distinguir qué mecanismos ayudan o dificultan el cumplimiento de sus objetivos escolares (Gecas, 1989).

Los trabajos adscritos a este enfoque abrevan de tradiciones teóricas sumamente diversas, que exploran la sociogénesis de los comportamientos humanos. Sin desestimar las diferencias analíticas, un común acuerdo es que las percepciones se configuran como esquemas de apreciación que son resultado de

4 Con énfasis en el medio académico anglosajón.

5 Los análisis del rol de la autoeficacia en los rendimientos la analizan como un factor cognoscitivo, y no actitudinal.

la posición social que ocupan los individuos en un determinado campo social; y que las percepciones son siempre en parte sociales o influenciadas por factores externos, y en parte procesadas por procesos cognoscitivos internos. En tercer lugar, que las percepciones guardan un correlato directo con el terreno de la acción: de las actitudes, los comportamientos y las prácticas. En cuarto, que los entornos sociales tienen efectos sobre estos procesos perceptivos y actitudinales.

Para ponerlo en una ecuación de triple reciprocidad, Bandura y asociados explican que los esquemas de percepción de la causalidad de los hechos sociales afectan y son afectados por los espacios sociales de interacción. Ello, a su vez, determina el resto de las actitudes y comportamientos a lo largo del curso de vida de los individuos, mismos que regeneran otros esquemas perceptivos en el marco de otros contextos de interacción. En ese sentido es que muchos han asimilado el concepto de autoeficacia al nivel de la agencia, puesto que esta última constituye un atributo de los sujetos a partir del cual, éstos son productos y productores de las estructuras externas que configuran el mundo social (Schunk, 1989; Pajares, 1996). Es en ese nivel en el cual se debe de colocar el foco analítico: la autoeficacia es una característica latente de la agencia humana que puede ser desarrollada, dependiendo de los contextos sociales, a través de la experiencia práctica y la reflexividad (Flores y Gómez, 2010; Ornelas *et al.*, 2013).<sup>6</sup>

## LA AUTOEFICACIA ELECTIVA

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

La primera ha mostrado que las percepciones de autoeficacia y las prácticas consecuentes dependen estrechamente de los rendimientos educativos. El hallazgo principal de estos trabajos es que en la medida que los estudiantes se consideren competentes académicamente, es más probable que se esfuercen por llevar a cabo estrategias de estudio que los habiliten a continuar por el sendero del éxito académico (Hacket y Benz, 1981; Schunk, 1989). Este enunciado se sostiene en una serie de trabajos que han evidenciado que existen estudiantes que se perciben competentes para alcanzar determinada meta académica, lo que impulsa el desarrollo de diversas estrategias de estudio que ayudan al logro de la misma. Esos jóvenes autoeficaces no sólo sostienen sus trayectorias educativas, sino que ganan en confianza y autoestima (Hacket y Benz, 1981). Inversamente, los estudiantes de menores rendimientos, al conocer de antemano sus bajos alcances académicos, suelen ser más pasivos en la búsqueda del éxito escolar, se rezagan académicamente (Bandura, 1990) y esto repercute en elecciones poco eficaces y en ciertos casos en decisiones que ponen en riesgo su continuidad educativa (Pajares, 1996).

Un problema de esta postura es que asume que las percepciones de autoeficacia electiva son producto de un cálculo racional de las posibilidades de logro académico; es decir, que se actúa con pleno conocimiento de las reglas de juego y de las probabilidades de éxito. De cierta forma se cancela la capacidad creadora e inventiva de los individuos, y se cae en la trampa de la reproducción, en donde el destino educativo sería una consecuencia directa, sin mediaciones, del origen social.

La segunda postura no desestima el efecto de los rendimientos educativos sobre los procesos de autoeficacia electiva, pero da cuenta

<sup>6</sup> En otros trabajos Bandura ha propuesto un esquema centrado en las fuentes de la autoeficacia: la experiencia de dominio (en la medida que los estudiantes obtienen sus resultados deseados, adquieren confianza sobre el poder de sus acciones); la experiencia vicaria (los efectos producidos por las acciones de otros, en especial por sus padres, sus profesores y sus pares de sociabilidad); las persuasiones sociales (las ideas existentes en el ambiente social); y los estados fisiológicos y emocionales de cada estudiante. En definitiva, se trata de un esquema que alude al mismo proceso que aquí se describe.

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

Bajo esta línea, las motivaciones y las aspiraciones que construyen los estudiantes en sus procesos de socialización emanan como elementos clave para interpretar los diversos grados de percepción de autoeficacia electiva. El estudio de las motivaciones y aspiraciones educativas ha ganado interés en los estudios sobre autoeficacia, pues se ha visto que constituyen factores actitudinales originados en los entornos domésticos y educativos que poseen en diversa medida recursos para: i) clarificar las metas educativas a obtener; ii) servir como ejemplo de las metas o resultados a ser obtenidos; iii) motivar a sus jóvenes miembros para alcanzar las metas; y iv) reducir la ansiedad en el proceso académico (Bandura y Adams, 1977; Bandura, 1990). Por ejemplo, se ha podido constatar que las estrategias de estudio supervisadas por los padres de familia, la comunicación fluida entre padres y profesores y la autorregulación de las actividades académicas dentro y fuera de la escuela convergen como factores importantes en las elecciones educativas (Blanco *et al.*, 2012).

Por otra parte, se ha visto que la relación entre el capital económico y el cultural familiar no siempre es lineal, por lo que las motivaciones y aspiraciones educativas también han sido interpretadas como factores que se configuran de manera relativamente independiente a dichos capitales (Hsieh *et al.*, 2008). En ese sentido es que se han reportado hallazgos en los que algunas familias de bajo nivel socioeconómico han desarrollado climas culturales

adecuados para el desarrollo de hábitos de estudio que “aplanan” la fuerza de las desventajas socioeconómicas, de manera que sus jóvenes miembros experimentan con estabilidad sus trayectorias educativas (Thomas *et al.*, 2009; Alliman-Brissett *et al.* 2004). Esta postura ha permitido argumentar que, si se mantienen constantes los orígenes socioeconómicos, existen diferentes grados de autoeficacia electiva cuando los análisis consideran variables asociadas a los entornos familiar y escolar.

### **MEDIACIONES DE LA PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA ELECTIVA**

Desde la perspectiva adoptada por este estudio se ha encontrado que las mediaciones de adscripción de entorno familiar afectan distintamente los grados de autoeficacia entre estudiantes mujeres y varones. En buena parte de la bibliografía especializada (Choi, 2004) se ha visto que las mujeres incrementan su autoeficacia (es decir, perciben que tendrán éxito en determinada opción vocacional o profesional, y por tanto efectúan estrategias de estudio para lograr sus metas educativas) cuando son acompañadas afectivamente por su entorno familiar, mientras los varones perciben que tendrán mayor éxito en opciones asociadas a la carrera o instrucción vocacional de sus padres (Alliman-Brissett *et al.*, 2004; Bong, 1999; Holden *et al.*, 1999; Ritchie y Williamon, 2013).

Otras investigaciones han encontrado que estudiantes pertenecientes a grupos étnicos segregados incrementan sus posibilidades de continuar con sus carreras educativas durante las transiciones escolares cuando son acompañados en la realización de tareas por parte de sus entornos familiares (Thomas *et al.*, 2009; Alliman-Brissett, *et al.*, 2004). Es decir, se ha visto que aun ante desventajas estructurales estos jóvenes pueden motorizar mecanismos motivacionales y aspiracionales, los cuales influyen positivamente en su autoeficacia electiva, rompiendo así los determinismos estructurales.

En cuanto a las mediaciones provenientes del entorno escolar, se ha encontrado que la variación de las estrategias de estudio de los estudiantes depende en buena medida del clima educativo de las escuelas (Rozenholtz y Simpson, 1984; Connell y Wellborn, 1991). Siguiendo a Bandura, estamos de acuerdo con que pueden existir al mismo tiempo motivaciones externas, como la influencia de un profesor en la elección de una carrera técnica o tecnológica, e internas, como puede ser el reconocimiento por parte de los mismos jóvenes de sus habilidades, lo que puede repercutir positivamente en su eventual formación como profesional (Bandura, 1990). Así, se ha encontrado que la motivación que realizan los profesores en los procesos de aprendizaje de sus alumnos incide en el incremento del esfuerzo en las tareas académicas, independientemente de su nivel socioeconómico y de su rendimiento, pero cuando los profesores no acompañan a sus estudiantes en sus procesos pedagógicos, los estudiantes de menores recursos socioeconómicos y culturales entran en riesgo de elegir opciones educativas fuera de su alcance (Schunk y Cox, 1986; Schunk, 1984).

Con base en lo anterior, nos preguntamos ¿qué fuentes y contextos originan las motivaciones y aspiraciones educativas que sirven como mecanismos a través de los cuales los estudiantes pertenecientes a los estratos socioeconómicos inferiores logran sostener sus trayectorias educativas durante la transición bajo estudio? ¿Qué estrategias de acción derivan de dichas creencias y percepciones? Lo que se conecta con la otra cara del análisis: ¿qué impide el desarrollo de percepciones de autoeficacia electiva en jóvenes procedentes de circunstancias socioeconómicas similares?<sup>7</sup>

## DATOS Y MÉTODO

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

Con el apoyo de profesores y directivos de cada escuela se seleccionaron estudiantes de rendimientos educativos altos, medios y bajos, con una proporción similar de varones y mujeres, que expresaron su conformidad de participar en la investigación. Esto ayudó a configurar una muestra heterogénea de alumnos. Pese a la dificultad para hacer una rigurosa delimitación entre clases sociales a partir de un análisis cualitativo, no se puede negar su existencia; por ello, las delimitaciones de

<sup>7</sup> El objetivo del estudio es analizar el rol de las motivaciones y aspiraciones sobre las elecciones eficaces. Eso no significa que se clausure la posibilidad de que existan otros factores o mecanismos que inciden en la variabilidad de eficacia en las elecciones educativas durante las transiciones escolares. Este trabajo ha elegido echar luz sobre las fuentes socioeconómicas, culturales y de rendimiento escolar que consideramos afectan de modo importante en las percepciones analizadas. Sin duda, otros factores latentes y subyacentes en los procesos de toma de decisiones no se han tenido en cuenta en este trabajo.

clase se realizaron en función de los rendimientos educativos de los alumnos, en cruce con los referentes de clase y socioeconómicos identificados en sus discursos.

El diseño de la investigación buscó una variabilidad máxima entre contextos escolares; por ello se eligieron siete distintos planteles de educación secundaria. Todas las escuelas son instituciones incorporadas a la Secretaría de Educación Pública y pertenecen a las dos modalidades educativas con mayor cobertura en la CDMX: la secundaria general y la secundaria técnica. En segundo lugar, se distinguió entre los turnos matutino y vespertino,<sup>8</sup> pues como se ha señalado, en México las oportunidades educativas varían entre turnos escolares (Cárdenas, 2011).

El último criterio de variabilidad fue la selección de los espacios sociales en los cuales se localizaban las escuelas. Se eligió a Tlalpan como el contexto urbano que enmarcaría la investigación, pues éste cuenta con condiciones de desarrollo social altamente heterogéneas (Evalua-DF, 2011). En Tlalpan conviven los espacios sociales plenamente urbanos, como las colonias de desarrollo social alto, una mayoría de colonias de desarrollo social medio, y una considerable proporción de colonias segregadas, ubicadas en la zona montañosa, las cuales presentan indicadores de desarrollo social bajo y muy bajo (Evalua-DF, 2011). Si bien en los últimos 50 años Tlalpan ha experimentado importantes procesos de consolidación urbana, aún existen algunas colonias y pueblos socioeconómicamente rezagados que durante la década de 1980 crecieron exponencialmente, ubicándose en la zona montañosa; esto ha generado su expansión hacia arriba y hacia el sur, dando forma a entornos sociales diferenciados socioeconómica, demográfica y culturalmente respecto de

los entornos de “abajo”, plenamente urbanos (Schteingart y Rubalcava, 1985).

Específicamente, se analizaron dos escuelas técnicas del turno vespertino en las que se realizó trabajo de campo: la escuela secundaria técnica 40,<sup>9</sup> ubicada en una zona de desarrollo social medio-alto, y la escuela secundaria técnica 54, localizada en un pueblo de montaña que cuenta con indicadores de desarrollo social bajo. La selección de estos casos permitió realizar contrastes de unidades analíticas idénticas (elecciones de estudiantes pertenecientes a secundarias técnicas vespertinas), sin embargo, al tratarse de escuelas distintas, fue posible distinguir la función de las mediaciones familiares y de entorno escolar en los respectivos procesos de autoeficacia.

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

Las preguntas que orientaron las entrevistas semiestructuradas fueron: ¿podrías decirme en orden tus preferencias educativas? ¿Podrías explicar las razones de tu ordenamiento? ¿Tus padres, profesores o amigos qué papel cumplieron en tus elecciones? ¿Qué tan confiado estás de obtener tus resultados esperados? ¿Cuál es el nivel máximo de estudios

<sup>8</sup> Para el caso de las secundarias generales públicas se pudo realizar investigación en sólo uno de los turnos matutinos, así como en los dos turnos vespertinos. En cuanto a las dos secundarias públicas técnicas se realizó trabajo de campo en ambos turnos. En suma, se trata de siete planteles educativos distintos: 1 matutino general; 2 matutinos técnicos; 2 vespertinos generales; 2 vespertinos técnicos.

<sup>9</sup> Los nombres de las escuelas y de los alumnos fueron preservados en anonimato. Se utilizan seudónimos para ambos casos.

**Cuadro 1.** Grados de autoeficacia electiva en la transición educativa de la COMIPEMS, año 2012, por estudiante y escuela de procedencia

Escuela secundaria técnica 40, turno vespertino	Rendimiento educativo	Alta autoefi- cacia electiva	Media autoefi- cacia electiva	Baja autoefi- cacia electiva
Estudiante 1 (varón)	medio		x	
Estudiante 2 (mujer)	alto	x		
Estudiante 3 (varón)	alto	x		
Estudiante 4 (varón)	bajo			x
Estudiante 5 (mujer)	bajo			x
Escuela secundaria técnica 54, turno vespertino		Alta autoefi- cacia electiva	Media autoefi- cacia electiva	Baja autoefi- cacia electiva
Estudiante 1 (varón)	bajo			x
Estudiante 2 (mujer)	bajo			x
Estudiante 3 (mujer)	medio			x
Estudiante 4 (mujer)	bajo			x
Estudiante 5 (varón)	alto	x		
Estudiante 6 (mujer)	bajo			x
Estudiante 7 (mujer)	medio		x	
Estudiante 8 (varón)	alto	x		

Fuente: elaboración propia.

que deseas alcanzar? ¿A qué te quieres dedicar cuando termines tu carrera educativa? La distribución de casos se muestra en el Cuadro 1.

## RESULTADOS

Como se puede observar en el Cuadro 1, los resultados preliminares arrojan cuatro procesos de alta autoeficacia electiva. De estos cuatro casos exitosos, dos corresponden a jóvenes procedentes de hogares de estratos socioeconómicos medios, por lo que no forman parte de nuestro objeto de estudio. En otras palabras: aquellos que han podido romper con la trampa de la reproducción corresponden a los dos casos restantes (2/11=18 por ciento). Si bien la intención no es extrapolar los resultados de nuestro análisis a la población que participa año con año de la transición de la COMIPEMS, este dato nos permite sugerir que dentro de los estudiantes más desaventajados socioeconómicamente, sólo una minoría es capaz de estimar y alcanzar sus metas educativas,

cualquiera que éstas sean. Antes de pasar al caso de los dos procesos de alta autoeficacia electiva, es preciso describir los procesos de media (2) y baja autoeficacia (7).

### *Procesos de reproducción social: las preferencias indeterminadas*

Los procesos electivos de media autoeficacia electiva están conformados por dos jóvenes (varón y mujer) que fueron asignados en sus sextas opciones de preferencias, en planteles de baja demanda. Con respecto a los siete procesos electivos de baja autoeficacia, un joven (varón) fue asignado en su 20° opción de preferencias, en un plantel de una institución de baja demanda. Mientras tanto, el resto (cinco mujeres y un varón) no fueron asignados, debido a que eligieron planteles que demandaban mayores puntajes que los que obtuvieron en el examen de conocimientos, por lo que deberán esperar a que el resto de la población estudiantil sea asignada para, de nuevo, elegir alguna opción que aún cuente con cupos

disponibles. Al momento de recoger esta información, la continuidad de las trayectorias educativas de estos estudiantes se encontraba suspendida.

Preliminarmente, los factores que se asocian con la configuración de estos procesos de media y baja autoeficacia apuntan: i) a una homologación de los rendimientos escolares con respecto a los grados de autoeficacia electiva; y ii) a una distribución marcada por la condición de género. Como era de esperarse, estos resultados concuerdan con los hallazgos de investigación previos.

En primer lugar, salvo un solo caso,<sup>10</sup> todos los estudiantes de medios y bajos rendimientos educativos presentan grados homólogos de autoeficacia electiva. Estos jóvenes provienen de familias de escasos niveles educativos: ninguno de sus padres finalizó la EMS y sus circunstancias socioeconómicas eran difíciles de superar. Asimismo, sus entornos familiares se caracterizan por la carencia de climas educativos o culturales en los que se haya valorado a la educación en general, y a este evento educativo en particular, como un canal a través del cual estructurar y estabilizar sus trayectorias educativas. En términos generales, hasta el momento de la entrevista no habían construido afinidades vocacionales específicas, ni contaban con la aspiración de alcanzar la educación superior. En consecuencia, muchos de estos jóvenes *llenaron su listado de opciones sin ningún asesoramiento familiar*; construyeron sus preferencias y llevaron a cabo sus elecciones en soledad. En otras palabras, han compartido cierta incapacidad para determinar, construir y ordenar sus preferencias educativas. Naturalmente, al momento de la entrevista ninguno de estos jóvenes recordaba dicho ordenamiento, por lo que no eran capaces de estimar una eventual asignación en sus opciones que habían elegido: no podían visualizar su destino educativo.

El segundo resultado apunta a la diferencia en los grados de autoeficacia según la condición de género de los estudiantes: los grados más bajos de autoeficacia están dramáticamente representados por estudiantes mujeres. En el mismo cuadro es posible observar que con respecto a los nueve procesos de media y baja autoeficacia electiva, siete corresponden a mujeres (71 por ciento). Dos de éstas fueron asignadas en opciones de preferencia intermedia (22 por ciento) y cinco no obtuvieron asignación (78 por ciento). En estos casos la experimentación de este evento educativo se percibe como un rito de pasaje obligado, en el que no existe un propósito claro acerca de por qué y para qué atravesar esta transición educativa:

[P]ues yo me quedo en cualquiera, no me importa mucho estudiar. O sea sí sé que hay un concurso y hay que participar (estudiante mujer de la secundaria 54).

[M]i mamá y mi tío me dijeron que participe, pero si no quedo pues espero estudiar después algo de belleza o maquillaje y así trabajar en una peluquería. No es que me encante la escuela (estudiante mujer de la secundaria 54).

Pues no sé, mi mamá nunca está en casa y no me acuerdo qué puse... a mí me ayudó mi hermano que esa noche estaba en la casa y con él lo llené (estudiante mujer de la secundaria 54).

Un aspecto a considerar, y en el que se profundizará en el próximo apartado, es que ninguno de los jóvenes dijo sentirse motivado o acompañado por algún profesor. No dijeron sentirse apoyados por determinadas funciones o actividades pedagógicas desarrolladas por sus entornos educativos. Esto parece ser especialmente problemático para el caso de

<sup>10</sup> El de una joven, de rendimientos educativos medios, procedente de la secundaria "54", que fue asignada en su sexta opción de preferencias.

las mujeres, pues de las cinco estudiantes que no desarrollaron competencias para elegir su destino educativo, cuatro (80 por ciento) pertenecen a la “54”. En tanto, ser mujer y proceder de una escuela con las características de la “54” ha constituido una condición de gran desventaja estructural para estas estudiantes ante un evento como la transición de la COMIPEMS.

Estos resultados podrían abonar al conocimiento del fenómeno de los grados de media y baja autoeficacia electiva, al sostener que la combinación del escaso o nulo acompañamiento familiar y escolar durante los procesos de construcción y ordenamiento de preferencias, en especial en los casos de estudiantes mujeres que han acarreado medios y bajos rendimientos educativos, parece ser una condición que puede impedir el desarrollo de competencias y capacidades para tomar decisiones educativas que favorezcan la estabilidad de sus trayectorias educativas.

### *Romper la trampa de la reproducción*

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

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

acompañar y asesorar a su alumnado en sus procesos de toma de decisiones, son estos dos estudiantes los que han tomado las riendas de su destino educativo al acercarse a sus profesores para recibir asesoramiento; de esta manera apuntalaron su motivación de ascender de su posición social de clase, al aspirar a opciones educativas de alta demanda. Son ellos los que han desarrollado aspectos de su agencia individual para construir su porvenir escolar. Pareciera ser que las motivaciones y aspiraciones de logro escolar están determinadas en y por los climas culturales de sus hogares y sólo están moldeadas por sus escuelas, en la medida que ellos han decidido hacer uso de las funciones con las que éstas cuentan.

A continuación, se describen los casos de los dos alumnos que han podido romper con la trampa de la reproducción social. La descripción se enmarca en las particularidades de los entornos escolares de cada estudiante.

### **El caso de Jonathan, alumno de la escuela secundaria técnica 40**

La “40” está ubicada en Coapa, una zona urbana que agrupa diversas colonias y barrios, al sur de la CDMX. Su expansión residencial se dio en las décadas de 1960 y 1970, a partir de la edificación de grandes condominios horizontales creados para la olimpiada de México en 1968, que albergaban a los medios informativos de todo el mundo. Asimismo, amplios sectores poblacionales se asentaron en dicha zona en casas construidas en serie, en edificios privados de departamentos y en fraccionamientos resguardados por seguridad privada con modernos sistemas de alarmas. La fisonomía de Coapa está complementada por decenas de grandes supermercados y plazas comerciales.

En la “40” está establecida una Inspección Escolar de Servicios Educativos de Secundarias Técnicas. La “Inspección” se encuentra en la planta baja, en un pequeño edificio descentrado de la secundaria. Esta condición

ha resultado ser un insumo pedagógico de la escuela, del cual se ha servido para desarrollar algunas estrategias de acompañamiento y control escolar sobre sus alumnos. Por ejemplo, el orientador vocacional de la escuela —quien fue el encargado de proporcionar la información acerca de los estudiantes que podrían participar de las entrevistas— contaba con una bitácora histórica de los rendimientos educativos que habían tenido todos los alumnos de la secundaria. La bitácora constituía una herramienta a partir de la cual la escuela podía estimar qué estudiantes tenían facilidades/dificultades en su tránsito al bachillerato. Esta herramienta fue ideada por la “Inspección” e implementada en los turnos matutino y vespertino de la “40”.

Asimismo, la escuela contaba con algunos dispositivos pedagógicos específicos con los que se intentaba facilitar el tránsito educativo de sus estudiantes: enfocaba sus esfuerzos en dictar algunos cursos vocacionales<sup>11</sup> en los cuales los profesores explicaban el funcionamiento del concurso. También, en dos ocasiones convocó a los padres de los estudiantes en los meses previos a la presentación del concurso para impartirles charlas informativas. Por otro lado, a decir del orientador vocacional, la escuela procuraba tener un seguimiento más cercano en los procesos de toma de decisiones educativas de los estudiantes de menores rendimientos educativos.

El caso de Jonathan ilustra cómo la motivación de superar la posición de clase de pertenencia constituye un factor de gran importancia para consolidar sus preferencias y elecciones educativas; asimismo, aspiraba a continuar por el sendero de la instrucción vocacional técnica/tecnológica. En consecuencia, Jonathan eligió en sus primeros cinco posiciones de preferencia, planteles de alta demanda del IPN, seguidos de planteles de

instituciones de baja preferencia con orientación técnica.

Jonathan residía al momento de la entrevista en casa de su abuela, en una colonia de Coapa. Debió abandonar su hogar nuclear debido a la poca atención que sus padres le proporcionaban al cuidado y supervisión educativa: su padre viajaba todos los días al centro de la Ciudad de México, donde trabajaba como mesero, y su madre era empleada doméstica. Jonathan los visitaba una vez al mes.

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

A pesar de sus 14 años de edad, ha desarrollado una conciencia por el esfuerzo. Ha percibido que el estudio puede ser un mecanismo plausible para dejar atrás las condiciones de adversidad económica. Además, cuenta con una referencia familiar que le ha permitido constatar que el logro educativo es posible, independientemente de sus adversas circunstancias socioeconómicas:

O sea yo claro que quiero seguir estudiando. Mi deseo es ser ingeniero del IPN, pero si no quedo ahí me meto en un CETIS o un COLBACH y me preparo para después entrar. La idea es estudiar y trabajar para poder salir adelante. Mi primo pudo. Pues yo

<sup>11</sup> El trabajo de campo realizado para esta investigación permitió observar que existen escuelas que desarrollan un seguimiento estricto, preciso y sistemático con los alumnos que desean presentar el examen de la COMIPEMS. En dichas escuelas se convoca semanalmente a los padres de los alumnos para que asistan a charlas vocacionales, para que así apoyen a sus hijos en la elección de la educación preferida (Rodríguez Rocha, 2016). Las secundarias técnicas vespertinas “40” y “54” no entran en esta caracterización.

quiero seguir como él... Sí, como dices, es un ejemplo para mí, me ayuda mucho y lo veo a él y digo que sí se puede.

Durante los meses de preparación al concurso de la COMIPEMS dijo haberse acercado a sus profesores para que le proporcionaran información de las opciones que más le convenía elegir. Si bien la escuela “40” cuenta con ciertos dispositivos pedagógicos para orientar a sus alumnos acerca de las características de algunas de las opciones educativas que pueden elegir, es Jonathan quien se ha esforzado por conocer más acerca de las opciones educativas en las que prefiere acceder:

Yo quiero seguir por la educación técnica. Soy bueno en matemáticas, física y química. Los profesores siempre me lo dicen. Por eso voy a elegir en mis primeras tres opciones a vocacionales del IPN y después a “bachilleres” (COLBACH), porque aunque digan que son malas o de nacos, ahí te enseñan un oficio que me pudiera servir para el futuro, para trabajar en un taller o en una industria. Eso lo platico con el profe de física que le pido que me ponga problemas para que yo los resuelva solo y me prepare para el examen... Él ya sabe lo que yo quiero y me pregunta cómo voy y me apoya.

Es posible pensar que una meta de Jonathan sea la obtención de un empleo que le provea mayor estabilidad que los que han tenido sus padres. Eso parece haberle dado un velo de racionalidad, madurez y toma de conciencia a sus elecciones, características afianzadas por cierto apoyo que él ha buscado con profesores que parecen haber entendido sus necesidades vocacionales.

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

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

La “54” se ubica en San Pedro Mártir, pueblo de montaña de Tlalpan. La localidad se encuentra al sur de la CDMX, al pie de ruta de la carretera federal que conduce al estado de Morelos. La secundaria se emplaza en una colonia popular, en la ladera de una pendiente montañosa. Todos los estudiantes entrevistados dijeron residir en alguno de los pueblos de montaña de Tlalpan. Algunos explicaron que vivían “cerca de la escuela, en la colonia”. Otros “más lejos”.

El trabajo de campo en la vespertina “54” estuvo supervisado por la subdirectora del plantel, que nos anticipó lo difícil que históricamente ha sido para sus estudiantes el proceso de transición a los bachilleratos de la COMIPEMS.<sup>12</sup> A diferencia de lo visto en la “40”, la vespertina “54” no demostró contar con dispositivos pedagógicos a través de los cuales se procurara acompañar a sus alumnos en su transición educativa. No convocaba a los padres para explicarles el funcionamiento del concurso y no contaba con un historial de los rendimientos educativos de cada estudiante.

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

<sup>12</sup> “[E]n su mayoría de jóvenes con problemas en el hogar, unos que viven sin los papás porque o nunca tuvieron o porque se divorciaron... muchos tienen problemas económicos... [A]quí intentamos apoyarlos pero se escapa de nuestras manos” (entrevista a la subdirectora de la escuela secundaria técnica vespertina 54).

he aplicado. Mi mamá me ayuda a estudiar. Siempre leemos de mis apuntes y ella me hace preguntas”.

Al igual que en el caso de Jonathan, el esfuerzo y mérito propios constituyen mecanismos a través de los cuales activan sus motivaciones electivas. Por otro lado, Ulises comentó que el listado de opciones de la COMIPEMS lo llenó junto a su madre. Comentó que sólo recordaba sus cinco opciones preferidas:

Todas de la UNAM. El resto son bachilleres (COLBACH) y CETIS. Pero no me acuerdo del orden. [M]is más preferidas son las primeras dos, que espero quedar, pero si no quedo, pues ni modo, el chiste es seguir estudiando en la que sea.

Su madre ha jugado un papel especial como motivadora para el estudio. Lo ha acompañado generando un clima educativo en su hogar a partir del cual Ulises pueda dedicar el tiempo y esfuerzo necesarios para alcanzar sus metas escolares. Por otra parte (al igual que Jonathan) Ulises se ha acercado a un profesor con el que siente cierta empatía, para remarcar los motivos de sus preferencias. Así sus elecciones parecen guardar relación con sus aspiraciones de logro educativo y con sus expectativas profesionales:

El profesor de Cívica me ha dicho que intento entrar a las mejores escuelas, que son las de la UNAM. Y creo que las voy a elegir como las primeras opciones. A mí me gusta su materia y a veces platicamos al final de clase y él me ha orientado diciéndome a qué me puedo dedicar si estudio cívica o historia. Las otras materias no me gustan tanto. Yo quiero ser profesor de preparatoria. Normal, le dicen.

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

## REFLEXIONES FINALES

Este artículo se ha propuesto analizar cómo el desarrollo de las percepciones de autoeficacia en jóvenes que provienen de familias de escasos recursos socioeconómicos puede funcionar como un mecanismo a través del cual éstos sostienen sus trayectorias educativas. Específicamente, se han explorado dos aspectos asociados al terreno de las percepciones: las motivaciones y las aspiraciones que moldean las elecciones que deben realizar los estudiantes para acceder a los bachilleratos públicos de la CDMX. El argumento central ha sido que en la medida que estos jóvenes cuentan con elementos motivacionales y aspiracionales originados por sus entornos familiares y moldeados por los escolares, incrementarán su competencia para visualizar, diseñar y cumplir sus metas educativas. La meta educativa que hemos analizado es el resultado de la asignación correspondiente a la transición educativa de la COMIPEMS.

De esta forma, el análisis se centró en los grados de autoeficacia de un grupo de estudiantes procedentes de hogares de bajos recursos socioeconómicos. El trabajo se basó en información recabada mediante entrevistas longitudinales a alumnos inscritos en dos secundarias públicas técnicas del turno vespertino ubicadas en el sur de la CDMX. Así, se analizaron los grados de autoeficacia electiva.

Los principales resultados apuntan a que los grados de alta autoeficacia se asocian con los buenos rendimientos escolares previos de los estudiantes. En primer lugar, se ha visto que los jóvenes de buenos rendimientos educativos incrementan su autoeficacia electiva con el desarrollo de motivaciones por la superación de su condición de clase, y aspiran a una formación profesional en las máximas casas de estudio: UNAM e IPN. En estos casos exitosos, el acompañamiento y supervisión de las tareas de estudio por parte de sus entornos familiares es altamente relevante. Además,

pareciera ser que este impulso familiar les ha permitido percibir que el esfuerzo y el mérito individual constituyen mecanismos a través de los cuales podrán alcanzar sus metas educativas. Esto parece haberlos motivado para acercarse con algunos profesores que los asesoraron para apuntalar sus preferencias educativas.

En segundo lugar, el trabajo ha podido constatar que escuelas secundarias ubicadas en zonas caracterizadas por indicadores de desarrollo social medio-bajo, como es el caso de la "54", pueden llegar a funcionar como mecanismos reproductores de las desigualdades educativas, debido a que éstas no suelen disponer de los recursos pedagógicos para subsanar o amortiguar las desventajas de origen social que heredan muchos de sus estudiantes, que son precisamente aquellos de bajo rendimiento escolar, y que además han debido llevar a cabo su toma de decisiones educativa en soledad, produciendo elecciones de baja eficacia.

Esto conecta con los resultados asociados con los jóvenes de menores rendimientos educativos que no fueron capaces de construir preferencias educativas y, por ende, tuvieron asignaciones educativas potencialmente inestables; al momento de la entrevista no recordaban el orden de su listado de opciones, y eran incapaces de estimar o visualizar su eventual destino educativo. Se trata de un grupo configurado esencialmente por mujeres que no tuvieron un acompañamiento por parte de sus entornos familiares y escolares para generar climas educativos que incidieran positivamente en la valoración de la educación, y de este evento educativo en particular, como un evento crucial para la estabilidad de sus trayectorias educativas. En casos dramáticos, muchas de estas jóvenes llenaron su listado de

opciones en plena soledad. De lo anterior se sigue que ser mujer y proceder de una escuela con las características de la "54" parece ser una condición que habilita la reproducción de las desventajas sociales.

Finalmente, este trabajo constituye una mirada original en dos aspectos: en primer lugar propone una mirada de procesos sociales a partir del uso de información cualitativa de carácter longitudinal, que permite conocer la configuración y el impacto de las elecciones educativas en un evento social, como es la transición a la EMS, que transcurre en un tiempo y espacio determinados. En segundo, aporta no sólo al conocimiento de la autoeficacia electiva, sino también ilumina ciertos aspectos asociados al cambio social, sobre todo si tenemos en cuenta que los esquemas de pensamientos, creencias y percepciones que los sujetos tienen de su experiencia educativa pueden ser un insumo fundamental para quienes están encargados de diseñar e implementar las políticas educativas.

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

## REFERENCIAS

- ABDULKADIROĞLU, Atila, Pathak Parag, Roth Alvin y Sönmez Tayfun (2005), "The Boston Public School Match", *American Economic Review*, vol. 95, núm. 2, pp. 368-71.
- ALLIMAN-Brissett, Annette E., Turner Sherri y Thomas Skovholt (2004), "Source Parent Support and African American Adolescents' Career Self-Efficacy", *Professional School Counseling*, vol. 7, núm. 3, pp. 124-132.
- ALPUCHE, Amilcar y Lizbeth Vega (2014), "Predicción del comportamiento lector a partir de la autoeficacia", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 60, pp. 241-266.
- BANDURA, Albert (1990), "Perceived Self-Efficacy in the Exercise of Personal Agency", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 48, núm. 187, pp. 397-427.
- BANDURA, Albert (1995), *Self-Efficacy in Changing Societies*, Nueva York, Cambridge University Press.
- BANDURA, Albert y Nancy Adams (1977), "Analysis of Self-Efficacy Theory of Behavioral Change", *Cognitive Therapy and Research*, vol. 1, núm. 4, pp. 287-308.
- BECERRA-González, Edgardo y Lucy Reidl (2015), "Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 3, pp. 79-93.
- BLANCO, Humberto, Marta Ornelas, Juan Aguirre y Julio César Guedea (2012), "Autoeficacia percibida en conductas académicas. Diferencias entre hombres y mujeres", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 53, pp. 557-571.
- BLANCO, Emilio, Patricio Solís y Héctor Robles (2014), *Caminos desiguales, trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, México, INEE/El Colegio de México.
- BONG, Mimi (1999), "Personal Factors Affecting the Generality of Academic Self-Efficacy Judgments: Gender, ethnicity, and relative expertise", *The Journal of Experimental Education*, vol. 67, núm. 4, pp. 315-331.
- CÁRDENAS, Sergio (2011), "Escuelas de doble turno en México. Una estimación de diferencias asociadas con su implementación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 50, pp. 801-827.
- CHOI, Namok (2004), "Sex Role Group Differences in Specific, Academic, and General Self-Efficacy", *The Journal of Psychology*, vol. 138, núm. 2, pp. 149-159.
- CONNELL, James y James Wellborn (1991), "Competence, Autonomy: A motivational analysis of self-system processes", en Megan Gunnar y Alan Sroufe (eds.), *Minnesota Symposia on Child Psychology*, vol. 23, pp. 43-77.
- ENDEMS (2012), "Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior", México, SEP/SEMS/COPEEMS.
- EVALUA-DF (2011), "Evolución de la pobreza en el DF 2008-2010. Una comparación con los niveles nacional y metropolitano, utilizando el Método de Medición Integrada de la Pobreza" (MMIP), México, Evalúa DF.
- FLORES, Rosa y Josefina Gómez (2010), "Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 1, pp. 1-21.
- GARCÍA, Ingrid (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*, vol. 21, núm. 68, pp. 95-118.
- GARDUÑO, León, Marco Carrasco y Kristiano Racanello (2010), "Los formadores de docentes y la autoeficacia para la enseñanza en una muestra de escuelas normales en el estado de Puebla", *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 127, pp. 85-104.
- GECAS, Viktor (1989), "The Social Psychology of Self-Efficacy", *Annual Review of Sociology*, vol. 15, pp. 291-316.
- GUZMÁN, Carlota (2012), "Quedar afuera: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad. Educación y exclusión social", *Cultura y Representaciones Sociales*, año 6, núm. 12, pp. 131-164.
- HACKETT, Gail (1995), "Self-Efficacy in Career Choice and Development", en Albert Bandura (ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies*, Nueva York, Cambridge University Press, pp. 232-258.
- HACKETT, Gail y Laurie Betz (1981), "A Self-Efficacy Approach to the Career Development of Women", *Vocational Behavior*, vol. 18, pp. 326-339.
- HERNÁNDEZ Uralde, Jorge, Alejandro Márquez y Joaquina Palomar Lever (2006), "Factores asociados con el desempeño académico en el EXANI-I: zona metropolitana de la Ciudad de México 1996-2000", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, pp. 547-581.
- HOLDEN Gary, Kathleen Barker, Thomas Meenaghan y Gary Rosenberg (1999), "Research Self-Efficacy: A new possibility for educational outcomes assessment", *Journal of Social Work Education*, vol. 35, núm. 3, pp. 463-476.
- HSIEH Peggy, Min y Diane Schallert (2008), "Examining the Interplay between Middle School

- Students' Achievement Goals and Self-Efficacy in a Technology-Enhanced Learning Environment", *American Secondary Education*, vol. 36, núm. 3, pp. 33-50.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2011), *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*, México, INEE.
- ORNELAS, Marta, Humberto Blanco, Juan Aguirre y Julio Guedea (2012), "Autoeficacia percibida y conductas de cuidado de la salud en universitarios de primer grado. Un estudio con alumnos de educación física", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 138, pp. 62-74.
- ORNELAS, Marta, Humberto Blanco, Gabriel Gastelum y Francisco Muñoz (2013), "Perfiles de autoeficacia en conductas académicas en alumnos de primer ingreso a la universidad", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 1, pp. 17-28.
- PAJARES, Frank (1996), "Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings", *Review of Educational Research*, vol. 66, núm. 4, pp. 543-578.
- PETERSON, Shari (1993), "Career Decision-Making Self-Efficacy and Institutional Integration of Underprepared College Students", *Research in Higher Education*, vol. 34, núm. 6, pp. 659-685.
- POOL-Cibrian, Wilson y José Martínez-Guerrero (2013), "Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 3, pp. 21-37.
- RITCHIE Laura y Aaron Williamon (2011), "Primary School Children's Self-Efficacy for Music Learning Author", *Journal of Research in Music Education*, vol. 59, núm. 2, pp. 146-161.
- RODRÍGUEZ Rocha, Eduardo (2014), "El rol de las elecciones educativas en la transición a la educación media superior en la Ciudad de México", *Revista Latinoamericana de Población*, año 8, núm. 15, pp. 119-144.
- RODRÍGUEZ Rocha, Eduardo (2016) "El rol de la escuela en las decisiones educativas de sus alumnos bajo el contexto de la transición a las instituciones públicas de educación media superior de la Ciudad de México", *Revista Estudios Sociológicos*, vol. XXXIV, núm. 102, pp. 639-664.
- ROSENHOLTZ, Susan y Carl Simpson (1984), "The Formation of Ability Conceptions: Developmental trend or social construction?", *Review of Educational Research*, núm. 54, pp. 31-63.
- SCHTEINGART Marta y Rosa Rubalcava (1985), "Diferenciación socioespacial intraurbana en el Área Metropolitana de la Ciudad de México", *Estudios Sociológicos*, vol. 3, núm. 9, pp. 481-514.
- SCHUNK, Dale (1984), "Sequential Attributional Feedback and Children's Achievement Behaviors", *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, núm. 6, pp. 1159-1169.
- SCHUNK, Dale (1989), "Self-Efficacy and Achievement Behaviors", *Psychology Review*, vol. 1, núm. 3, pp. 173-208.
- SCHUNK, Dale y Paula Cox (1986), "Strategy Training and Attributional Feedback with Learning Disabled Students", *Journal of Educational Psychology*, vol. 78, núm. 3, pp. 201-209.
- SOLÍS, Patricio (2013), "Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México", *Estudios Sociológicos*, vol. 31, núm. extraordinario, pp. 63-93.
- SOLÍS Patricio, Eduardo Rodríguez Rocha y Nicolás Brunet (2013), "Orígenes sociales, instituciones y decisiones educativas en la transición a la escuela media superior. El caso del Distrito Federal", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 59, pp. 1103-1136.
- THOMAS, Deneia, Clarissa Roan, Kenneth Tyler, Carrie Lynn y Patton Garriott (2009), "Self-Efficacy, Motivation, and Academic Adjustment among African American Women Attending Institutions of Higher Education", *The Journal of Negro Education*, vol. 78, núm. 2, pp. 159-171.
- VALDÉS, Alberto, Mario Martín y Pedro Sánchez Escobedo (2009), "Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 1, s/pp.