

Sociológica México, año 40, número 112
julio-diciembre de 2025, pp. 227-268
Fecha de recepción: 13/12/24. Fecha de aceptación: 25/03/25

Desigualdad social, desempeño escolar y expectativas educativas en el último año de la educación media superior de México

Social Inequality, School Performance,
and Educational Expectations in the
Last Year of High School in Mexico

*Emilio Ernesto Blanco Bosco**

RESUMEN

Se indaga si la relación entre el desempeño escolar y las expectativas educativas varía en función del origen socioeconómico, para los jóvenes mexicanos del último año de educación media superior. Se utiliza la evaluación PLANEA 2017 para estimar modelos logísticos sobre las expectativas educativas. Se observa que las expectativas de cursar al menos una licenciatura son ligeramente menos sensibles al desempeño escolar en los jóvenes de orígenes sociales altos que en los de orígenes bajos, posiblemente debido al mayor papel que la educación cumple para la reproducción social de los primeros. Para las expectativas de hacer un posgrado se observó una menor sensibilidad al desempeño en los orígenes bajos, que podría indicar una mayor cautela a la hora de definir expectativas ambiciosas.

PALABRAS CLAVE: desigualdad educativa, expectativas educativas, desempeño escolar, educación media superior, transición a la educación superior.

* El Colegio de México. Correo electrónico: <eblanco@colmex.mx>. ORCID: <0000-0002-2804-7519>.

ABSTRACT

This article looks at whether the relationship between educational performance and expectations varies as a function of socioeconomic background for young Mexicans in the last year of high school. The author uses the Plana 2017 evaluation to estimate logistical models about educational expectations. He observes that the expectations for studying at least a bachelor's degree are slightly less sensitive to scholastic achievement in young people from high social backgrounds than among those of more modest social backgrounds, possibly due to the greater role that education plays for the social reproduction of the former. He observed less sensitivity to performance for the expectations of doing post-graduate work among those of lower social backgrounds, which might indicate greater caution when defining ambitious expectations.

KEY WORDS: educational inequality, educational expectations, scholastic performance, high school education, transition to higher education.



INTRODUCCIÓN

Las expectativas educativas han recibido una atención considerable en las ciencias sociales desde hace más de cincuenta años. Los estudios de estratificación social, en particular, les otorgan un lugar central (Sewell y Hauser, 1993; Carolan y Wasserman, 2015; Pinguart y Ebeling, 2020b), donde se muestra de manera consistente su asociación con el logro educativo.¹

¹ Esto se verifica incluso ante el incremento de expectativas por encima de las posibilidades objetivas, fenómeno estudiado en años recientes (Jerrim, 2014). La inflación de expectativas también ha sido observada en México por García Castro y Bartolucci (2007).

Esto ha llevado a la pregunta sobre qué factores y actores influyen en las expectativas y a través de qué procesos. El modelo de Wisconsin corroboró el peso del origen social, la influencia de los “otros significativos” y de los resultados escolares, factores cuyas sinergias tienden a diferenciar las expectativas de logro escolar a lo largo del espectro socioeconómico (Sewell, Hauser y Portes, 1969; Sewell y Hauser, 1993). Más recientemente, el debate ha estado centrado en la flexibilidad que exhiben las expectativas ante los eventos y la información del entorno (Andrew y Hauser, 2011).

En México, se ha estudiado el vínculo de las expectativas con el origen socioeconómico, las aspiraciones y el apoyo familiares (Altamirano, Hernández y Soloaga, 2012; Aguayo y Córdova, 2017; Martínez y Ballesteros, 2022; Aguilar *et al.*, 2022), con las aspiraciones laborales y las actitudes hacia la escuela (Palomar Lever y Victorio Estrada, 2017) e, incluso, con la eficacia escolar (Padilla *et al.*, 2018). También se ha abordado su incidencia en el logro educativo (Székely, 2015) y en la elección de escuelas de nivel medio superior (Solis, Rodríguez y Brunet., 2013; Rodríguez Rocha, 2014). De manera general, se coincide en la importancia del entorno socioeconómico y las aspiraciones familiares, así como en la relevancia de las expectativas para las decisiones y trayectorias escolares posteriores. No obstante, son múltiples las preguntas que siguen abiertas.

De manera general, este artículo explora las relaciones entre el origen socioeconómico, el desempeño escolar y las expectativas educativas de los estudiantes del último año de educación media superior. Se parte de hallazgos previos que muestran al desempeño escolar como un mecanismo significativo para explicar la desigualdad en las expectativas de continuar estudiando hacia el nivel superior (Blanco, 2021), y que obligan a profundizar en estos procesos por su potencial de reproducción de las desigualdades sociales.

Es posible distinguir dos grandes mecanismos a través de los cuales el desempeño escolar puede afectar la continuidad

educativa. El primero es el condicionamiento de las probabilidades objetivas de continuidad. En México, para la mayoría de los alumnos que aspiran a ingresar a una universidad pública, las posibilidades de ingreso al nivel superior están objetivamente condicionadas por los resultados obtenidos en los exámenes de conocimientos que aplica dicha universidad. Esto da lugar a un segundo mecanismo, intersubjetivo, por el cual los alumnos y sus familias toman al desempeño escolar como una información que les permite anticipar las posibilidades de éxito escolar (desde el ingreso a la finalización de un determinado nivel) y ajustar sus expectativas de manera acorde.²

En este contexto, la investigación internacional ha mostrado que la relación entre el desempeño escolar y las transiciones objetivas no es la misma a lo largo del espectro socioeconómico. Los estratos altos y medios, más exigidos educativamente por el imperativo del mantenimiento de estatus (Breen y Goldthorpe, 1997), requieren (y con frecuencia logran efectivamente) compensar un eventual mal desempeño educativo de sus jóvenes mediante un conjunto de estrategias y recursos que atenúan la relación entre desempeño y probabilidades objetivas (Bernardi, 2014). Correspondientemente, se ha observado que las expectativas educativas de los estratos altos y medios son relativamente insensibles al desempeño escolar, especialmente en contextos donde el logro educativo tiene mayores consecuencias sobre la movilidad social (Bernardi y Valdés, 2021).

A partir de estos hallazgos, el objetivo específico de este artículo es indagar en la relación que existe en México entre origen socioeconómico, desempeño escolar y expectativas educativas. En particular, interesa identificar eventuales diferencias entre orígenes sociales en la sensibilidad al desempeño escolar para la construcción de expectativas, lo que po-

² El énfasis en estos dos mecanismos no excluye otros relacionados con la constitución de disposiciones subjetivas más o menos favorables al espacio escolar en función del desempeño obtenido.

dría ampliar la desigualdad de oportunidades educativas. Para ello, se utilizan datos de una muestra de estudiantes del último año de educación media superior (PLANEA 2017) que contiene información sobre el origen social, el desempeño académico y las expectativas educativas de estos jóvenes.

MARCO ANALÍTICO, ANTECEDENTES E HIPÓTESIS

Uno de los debates más importantes en la investigación sobre expectativas educativas se conoce como “adopción vs. adaptación” (Andrew y Hauser, 2011). La adopción sostiene que las expectativas se definen tempranamente en el curso de vida, principalmente a instancia de las familias; posteriormente, es difícil que éstas se modifiquen. La adaptación, por el contrario, postula que las expectativas pueden modificarse sustancialmente a lo largo de la vida, en función de la información que reciben las personas y sus familias.

Son numerosos los factores que inciden en las expectativas. Para simplificar la exposición, supondremos que hay un solo elemento de información relevante: el desempeño escolar de los jóvenes, indicador privilegiado de la probabilidad de éxito escolar futuro y, por tanto, del rendimiento social de la decisión (Breen y Goldthorpe, 1997; Erikson y Jonsson, 1996).

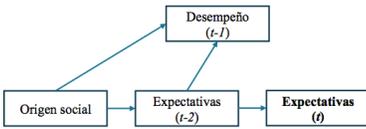
El diagrama 1 presenta cuatro escenarios posibles de relaciones entre origen social, desempeño y expectativas; los dos primeros corresponden a la perspectiva de adopción, y los dos últimos a la perspectiva de adaptación.

Un primer escenario de adopción es el de expectativas rígidas, insensibles a la información. Las expectativas se definirían tempranamente en la familia (*t*-2) como un guión predefinido en función del origen social (por ejemplo, derivadas de un imperativo de movilidad social o estatus, o de identidades/disposiciones de grupo). Una vez establecidas, estas expec-

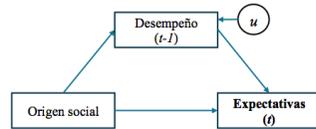
tativas no se verían afectadas por nueva información. En el diagrama 1 esto se representa por la ausencia de una relación entre el desempeño (observado en $t-1$) y las expectativas al momento de la observación (t).

Diagrama 1

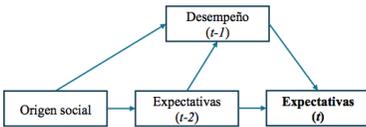
RELACIONES ENTRE EL ORIGEN SOCIOECONÓMICO, EL DESEMPEÑO ESCOLAR Y LAS EXPECTATIVAS EDUCATIVAS



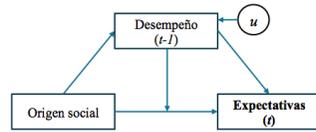
Escenario 1: Expectativas rígidas



Escenario 3: Efectos primarios y secundarios clásicos



Escenario 2: Profecía autocumplida / expectativas anticipadas



Escenario 4: Interacción entre aprendizajes y origen social

Fuente: Elaboración propia, adaptando elementos conceptuales de Erikson *et al.* (2005), Jackson (2013) y Morgan (2012).

El segundo escenario podría denominarse “profecía autocumplida”: las expectativas se forman tempranamente de acuerdo con la posición social y son reforzadas por el desempeño escolar, que a su vez depende del origen social y de prácticas surgidas de las propias expectativas. Un ejemplo de este escenario es el choque entre *habitus* de clase y *habitus* escolar en la teoría de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1981), con su efecto legitimador de las bajas expectativas de las clases trabajadoras. Otro ejemplo es el papel de las “decisiones anticipadas” propuestas por Morgan (2005).

La adaptación supone actores más sensibles al desempeño escolar (ejemplos: Morgan, 1998; Karlson, 2015), lo que las acerca a las teorías racionalistas (ej. Breen y Goldthorpe, 1997). Así, jóvenes que por su origen social podrían tener bajas aspiraciones, pueden incrementarlas cuando obtienen

buenos resultados educativos. Del otro lado, jóvenes que por su origen estarían destinados a continuar estudiando, pueden desalentarse si experimentan dificultades de rendimiento. Este tercer escenario es la versión clásica de los efectos primarios y secundarios sobre la desigualdad educativa (Jackson, 2013).

En comparación con los dos primeros escenarios, las perspectivas de la adaptación tienen una visión menos determinista del desempeño (en tanto no están definidas por el origen social ni por las expectativas previas), lo que habilita mayores grados de libertad (el término de error “*u*” en los escenarios tres y cuatro indica la influencia en el desempeño de otros factores no observados). Así, estas últimas tendrían, simultáneamente, tanto un papel de mediación en la desigualdad como la posibilidad de atenuar las diferencias asociadas al origen socioeconómico.

Si bien existen investigaciones que permiten observar directamente la relación entre el desempeño y las expectativas (ej. Stocké, 2007), lo más común es que este mecanismo quede como un supuesto no observado. Lo que se observa con mayor frecuencia es la relación entre el desempeño y las transiciones *efectivamente completadas*. De manera general, estas investigaciones corroboran la hipótesis de que el desempeño escolar es uno de los factores con mayor incidencia sobre las transiciones educativas (Jackson, 2013).

En estos modelos se suele suponer que la relación entre desempeño y expectativas es aproximadamente la misma para todos los estratos sociales. En otras palabras, no hay diferencias en la sensibilidad de cada posición social a la información proporcionada por el desempeño. Éste incide en la desigualdad de expectativas porque, en promedio, los sectores sociales más altos tienen mejores niveles de desempeño; su efecto en las expectativas, sin embargo, no es distinto entre estratos.

Si bien la parsimonia de este supuesto lo hace atractivo como punto de partida, numerosas investigaciones apuntan a

una posibilidad distinta. Se ha mostrado que existen diferencias en la forma como distintos sectores sociales procesan la relación entre expectativas y transiciones. La línea más destacada es la desarrollada por Bernardi y colaboradores, que han mostrado que los estratos medios y altos son menos sensibles a los aprendizajes a la hora de continuar en el sistema educativo (Bernardi, 2012, 2014; Bernardi y Cebolla Boado, 2014). Específicamente, cuando los jóvenes de sectores medios y altos tienen bajo desempeño, sus probabilidades de transitar al siguiente nivel educativo no caen tanto como las probabilidades de los jóvenes de estratos bajos.

Bernardi llama a este fenómeno “efecto compensación”. Las familias de sectores medios pueden utilizar recursos adicionales para apoyar a sus descendientes con menores habilidades: clases de apoyo, preparación de exámenes, incluso pagar una educación privada menos exigente académicamente. Además, sus expectativas podrían ser más rígidas, tanto por razones instrumentales (necesidad de una carrera universitaria para mantener, al menos, la posición social de origen) como por imperativos de estatus. En cambio, los sectores trabajadores cuentan con menos recursos para hacer frente a malos resultados escolares. Adicionalmente, si su objetivo principal es al menos mantener la posición social de origen, las consideraciones instrumentales y de estatus no hacen tan imperativo el acceso a la universidad como para las clases medias.

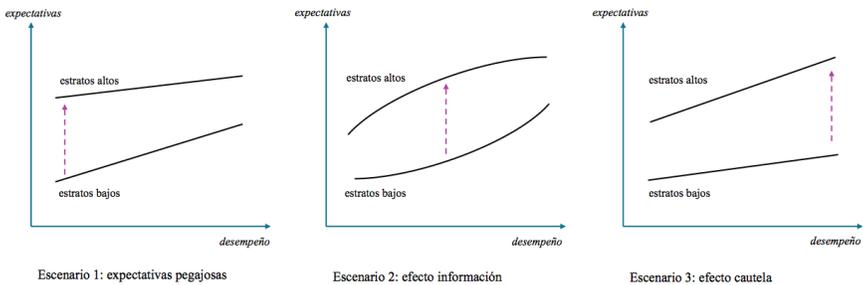
Este efecto compensación es relevante porque implica un mecanismo contrameritocrático, cuya consecuencia es un incremento en la desigualdad de oportunidades entre los jóvenes de menor rendimiento educativo.

Como se puede ver, al menos parte del mecanismo que involucra una compensación para los sectores altos en las transiciones involucra también una rigidez relativa en las expectativas. Esto configura un cuarto escenario de *interacción entre origen social y desempeño*, que se presenta en la esquina inferior derecha del diagrama 1.

La sensibilidad diferencial al desempeño en la construcción de expectativas puede tomar distintas formas (diagrama 2). En un primer escenario, ya comentado, la relación es positiva para ambos grupos, pero la pendiente es menor para los estratos medios-altos, debido a que en esos grupos se espera continuar estudiando aun con malos resultados educativos.

Diagrama 2

INTERACCIONES ENTRE EL ORIGEN SOCIOECONÓMICO Y EL DESEMPEÑO ESCOLAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE EXPECTATIVAS EDUCATIVAS



Fuente: Elaboración propia con base en Bernardi y Cebolla Boado (2014); Heiskala, Erola y Kilpi Jakonen (2021).

El segundo escenario, también vinculado a la investigación de Bernardi y Cebolla Boado (2014) se denomina “efecto información”. Éste ocurre cuando los rendimientos escolares “extremos” (altos o bajos) acercan las probabilidades de transición de distintos estratos sociales, debido a que otorgan una información clara respecto de las probabilidades de éxito educativo de los jóvenes en caso de continuar estudiando. Para aquellos jóvenes con rendimientos intermedios, la incertidumbre sería mayor y, por tanto, pesarían más los condicionantes de clase (efectos secundarios), lo que aumenta la desigualdad en dichos segmentos de rendimiento escolar.

El tercer escenario implica un incremento de la desigualdad social en el extremo superior del desempeño. Tanto la clase alta como la clase baja incrementan sus expectativas si tienen mejor desempeño, pero la clase alta lo hace en mayor

medida que la clase baja. En el contexto europeo se ha denominado a este mecanismo “ventaja multiplicativa” (Heiskala, Erola y Kilpi Jakonen, 2021: 173), e implicaría que, en lugar de la estrategia defensiva de las clases altas para compensar bajos resultados, operan estrategias “ofensivas” para aumentar todavía más las ventajas de sus vástagos favorecidos por el rendimiento escolar.

Si bien se trata de un mecanismo plausible para esta interacción, en América Latina también es factible pensar en otro mecanismo multiplicativo que, en lugar de involucrar una *mayor* sensibilidad a los aprendizajes en los sectores altos, responda a una *menor* sensibilidad en los estratos bajos. En comparación con posiciones relativas similares en Europa, los estratos bajos de Latinoamérica enfrentan condiciones económicas más restrictivas, así como mayor incertidumbre en el flujo de ingresos. Es posible, por lo tanto, que algunas de las consideraciones que disminuyen las probabilidades de transición para estos sectores, también incidan sobre la sensibilidad al rendimiento escolar. Por más que un alumno tenga buen desempeño persistirán dudas sobre la posibilidad de sostener una carrera en el tiempo porque las familias saben que tienen menos control sobre su futuro. Este mecanismo podría denominarse “efecto cautela”.

Bernardi y Valdés (2021) indagaron la existencia de diferencias en la forma como el desempeño escolar afecta las expectativas en un grupo de países evaluados por el Programme for International Student Assessment (PISA) 2018 y encontraron que los jóvenes de estratos altos tienden a reportar expectativas “pegajosas” (esto es, relativamente insensibles al bajo rendimiento académico), especialmente en países en los que el acceso a mayores niveles educativos es un factor determinante para el mantenimiento de estatus. Esto coincide con el “efecto compensación” observado al analizar las transiciones. Las expectativas “pegajosas” en los estratos altos podrían reflejar la mayor presión experimentada por estos sectores para continuar en la escuela o mantener su posi-

ción social, así como la anticipación de estrategias familiares compensatorias en caso de bajos resultados.

El análisis que se presenta a continuación parte de esta noción general de que las expectativas, aunque subjetivas y posiblemente optimistas en exceso, están condicionadas por el origen social y responden también a la información del ambiente. A partir de ello, se pretende indagar si, en el caso de México, las expectativas educativas responden de manera diferente al desempeño escolar en función del origen social de los estudiantes.

En principio, México podría caracterizarse como una sociedad donde la educación superior tiene consecuencias significativas sobre las oportunidades de movilidad social de los estudiantes (ej. De Hoyos, Martínez y Székely, 2010; Solís y Blanco, 2014). Si bien el acceso a este nivel ha crecido significativamente en las últimas décadas, aún se encuentra en niveles bajos: 32 por ciento para la población de entre 22 y 25 años. La desigualdad socioeconómica es muy marcada: de los jóvenes en ese grupo de edad que residen con alguno de sus padres, quienes provienen del decil superior de hogares tienen catorce veces más oportunidades de acceder a la educación superior que los que vienen del decil más bajo (83 vs. 6 por ciento, respectivamente).³

De acuerdo con Bernardi y Valdés (2021), esto podría influir en que las expectativas de los estratos altos y medios fueran relativamente insensibles al desempeño académico, dado que la educación superior es fundamental para el mantenimiento de su posición social. Esta es la primera hipótesis que se pondrá a prueba en este artículo.

No obstante, debe tenerse en cuenta que los sectores bajos podrían estar sometidos a una presión similar, dada la precariedad de las opciones laborales disponibles para quienes no alcanzan la universidad. No puede descartarse tampoco que para gran parte de la sociedad mexicana, independientemente de consideraciones instrumentales, acceder a la edu-

³ Análisis propio con base en datos del Censo Nacional de Población y Vivienda 2020, del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

cación superior se esté convirtiendo en una expectativa generalizada de tipo normativo o vinculada al estatus. De hecho, en la muestra utilizada, 78 por ciento de todos los estudiantes tienen la expectativa de cursar al menos una licenciatura, y si bien existen diferencias entre el nivel educativo de los hogares de origen, éstas no son excesivas: 61 por ciento para quienes proceden de hogares con primaria como máximo nivel educativo, contra 93 por ciento para quienes proceden de un hogar con universidad. En consecuencia, la hipótesis nula (ausencia de diferencias entre sectores socioeconómicos en el efecto del desempeño académico sobre las expectativas) aparece como una posibilidad razonable.

Una ventaja de la base de datos de PLANEA 2017 es que en la pregunta sobre expectativas educativas distingue la licenciatura del posgrado. Se hace posible, entonces, indagar las relaciones de interés con un umbral más alto, no percibido como necesario para el mantenimiento de la reproducción social. Esto sirve como una opción interesante de contraste. La hipótesis de trabajo es que, con este umbral elevado, el efecto de “expectativas pegajosas” en los estratos superiores debería ser menor que con el umbral de licenciatura. Incluso, podría observarse un “efecto cautela” por el cual los estratos bajos son menos sensibles al desempeño escolar, posiblemente debido a la anticipación de dificultades o incertidumbre de tipo material al proyectar una trayectoria educativa prolongada.

DATOS Y MÉTODO

Utilizo datos de la prueba PLANEA EMS (Plan Nacional de Evaluación de Aprendizajes, Educación Media Superior), aplicada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en 2017 a 117,626 alumnos del último grado de media superior de México. La muestra efectiva con datos completos en las variables de interés es de 112,377 alumnos.

El muestreo fue de tipo bietápico (alumnos dentro de escuelas) y estratificado por entidades y modalidad escolar. Además de evaluar aprendizajes en distintas áreas de conocimiento, la encuesta incluyó un cuestionario de contexto que recoge información sobre características socioedemográficas, socioeconómicas y subjetivas de los alumnos. Si bien no se trata de una evaluación reciente, es la única iniciativa de estas características en México que permite aproximarse al fenómeno de interés.⁴

VARIABLES DEPENDIENTES

Las expectativas educativas pueden ser definidas en la línea de Haller y Portes (1973) como objetivos dirigidos a un conjunto socialmente estructurado de alternativas (educativas, en este caso) cuya estructura supone un diferencial jerárquico de estatus. Si bien las expectativas son objetos complejos, para este trabajo se adopta un recorte mínimo: refieren a los niveles que los individuos esperan alcanzar en la estructura “vertical” del sistema educativo.⁵

En la prueba PLANEA las expectativas fueron relevadas mediante la pregunta: “¿Cuál es el nivel máximo de estudios que esperas alcanzar?”. Las respuestas originales se codificaron como: 0 = Media superior; 1 = Técnico universitario; 2 = Licenciatura; 3 = Posgrado.

⁴ Las características de esta evaluación, así como sus instrumentos y las bases de datos (entre ellas, la utilizada para este artículo) pueden consultarse y descargarse en: <<https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/planea/media-superior-ciclo-2016-2017/>>.

⁵ Análíticamente, podrían considerarse otras dimensiones del concepto, como las expectativas horizontales (en qué escuelas y qué carreras cursar), o expectativas referidas a aprendizajes, desarrollo vocacional, o identidades. El recorte adoptado aquí obedece básicamente a dos razones: 1) la posibilidad de observación empírica, limitada por la evaluación utilizada, y 2) el recorte habitual que se hace de este concepto en los estudios de estratificación, donde la dimensión más relevante para explicar las desigualdades de logro educativo es la adopción de objetivos básicos en la escala educativa vertical.

Las variables dependientes utilizadas en los modelos se construyeron mediante dos transformaciones dicotómicas de esta variable original:

1. La primera variable indica con “1” la expectativa de cursar licenciatura o posgrado, y con “0” las demás opciones.
2. La segunda variable indica con “1” la expectativa de cursar posgrado, y con “0” las demás opciones.

Como se comentó antes, las respuestas a esta pregunta están cargadas “hacia la derecha”; existe una inflación considerable de expectativas, al menos como respuestas a un cuestionario autoadministrado: 78 por ciento de los alumnos respondieron al menos “Licenciatura” como su expectativa, y 51 por ciento marcaron la opción “Posgrado”.⁶

VARIABLES INDEPENDIENTES

Sexo del alumno. Variable dicotómica: 0 = Hombre; 1 = Mujer.
Índice de Origen Socioeconómico del alumno (IOS). Variable de intervalo estandarizada. Se construyó mediante componentes principales a partir de correlaciones policóricas, con las siguientes variables del hogar del alumno: nivel educativo del padre; nivel educativo de la madre; cantidad de libros; número de computadoras, televisores y automóviles; posesión de teléfono celular, horno de microondas, TV cable e internet.

Máximo nivel educativo del hogar (en algunos análisis alternativos se substituyó el origen socioeconómico por esta varia-

⁶ Esto hace parcialmente cuestionable la validez de constructo de la pregunta (Andrew y Hauser, 2011). ¿Estamos frente a una evaluación de expectativas realista, informada, o por el contrario nos enfrentamos a aspiraciones excesivamente optimistas? Siguiendo a Kao y Tienda (1998), es probable que una pregunta como ésta refleje lo segundo, más que lo primero. Observar expectativas más realistas requeriría, por ejemplo, pedir a los entrevistados una estimación de la probabilidad de que la aspiración declarada se realice (Manski, 2004). Como ejemplo para México, Székely (2015) encontró que más del 70 por ciento de los padres querían que sus hijos terminaran la educación superior, aunque sólo 35 por ciento asignó una probabilidad cierta de que sucediera.

ble). Variable ordinal. A partir de la información educativa del padre y la madre se construyó una sola variable utilizando el criterio de dominancia (aquel de los dos que tuviera el nivel educativo más alto), con las categorías: 1 = Primaria o menos; 2 = Secundaria; 3 = Media superior; 4 = Licenciatura o posgrado.

DESEMPEÑO ESCOLAR

Por desempeño escolar se entiende, en este trabajo, tanto a los aprendizajes que alcanzan los individuos como a las calificaciones otorgadas por los maestros. Se trata de dos dimensiones distintas: por lo que contienen y por los mecanismos que las generan. Los aprendizajes son producto de múltiples interacciones y disposiciones a lo largo de la vida de los individuos y consisten en conocimientos, competencias y habilidades. Las calificaciones son sanciones institucionales, habitualmente en una escala numérica, sobre ciertos aspectos del desempeño cognitivo y no cognitivo de los alumnos.

La base de PLANEA cuenta con tres medidas distintas de desempeño escolar:

Puntaje obtenido en la prueba de aprendizaje de matemáticas. Variable de intervalo estandarizada. La variable original es el primer valor plausible del puntaje en la prueba; tiene una media de 500 puntos y un desvío estándar de 100.

Puntaje obtenido en la prueba de aprendizaje de lenguaje y comunicación. Variable de intervalo estandarizada. La variable original es el primer valor plausible del puntaje en la prueba; tiene una media de 500 puntos y un desvío estándar de 100.

Promedio de calificaciones obtenido en educación media superior. Variable ordinal (reportada por el propio alumno): 0 = 6.0 – 7.9; 1 = 8.0 – 8.4; 2 = 8.5 – 8.9; 3 = 9.0 – 9.4; 4 = 9.5 – 10.⁷

⁷ Una adecuada comprensión de los mecanismos que vinculan el aprendizaje con las expectativas requeriría, al menos, de la observación de dos conceptos adicionales: la evaluación subjetiva efectiva de la habilidad académica y la expectativa de finalizar con éxito los niveles siguientes a la educación media superior. Al no contar con indicadores específicos para dichos conceptos, se supondrá aquí que

Si bien es esperable que las calificaciones estén relacionadas con los aprendizajes, hay al menos dos razones para tratarlas por separado. La primera es empírica: las correlaciones de Spearman entre las calificaciones y los aprendizajes son de aproximadamente 0.3 para matemáticas y lenguaje, lo que indica asociaciones moderadas.

La segunda razón es analítica: aprendizajes y calificaciones podrían tener papeles diferentes en la construcción de expectativas. Los aprendizajes medidos por PLANEA dan cuenta de competencias limitadas a ciertas áreas, calificadas independientemente del entorno de los alumnos (es decir, de su condición socioeconómica o del rendimiento de sus pares). Si bien éstos no conocen su resultado particular en las pruebas, es razonable tomarlas como *proxies* de la información de los alumnos sobre sus capacidades académicas y, por lo tanto, de su confianza académica para continuar estudiando.

La calificación promedio, en cambio, agrupa un conjunto de sanciones institucionales, a cargo de múltiples profesores, que en parte son académicas pero que además pueden estar condicionadas por otros aspectos, como las actitudes o conductas de los alumnos. Adicionalmente, es posible que al depender de los criterios de los maestros tengan un carácter relativo, condicionadas por el desempeño del resto de los alumnos en cada grupo o escuela. A pesar de ello, el carácter objetivado e institucionalizado de las calificaciones podría inducir expectativas de forma más eficaz que los aprendizajes objetivos. Alumnos con rendimiento bajo podrían ser incentivados por calificaciones relativamente altas (derivadas de su posición relativa en la escuela, o de su buen comportamiento), y alumnos con buen rendimiento podrían ser desincentivados por calificaciones relativamente bajas.

los aprendizajes medidos por la prueba y las calificaciones reportadas por los alumnos son buenos *proxies* de ambos.

VARIABLES DE CONTROL

Adicionalmente, se introdujeron las siguientes variables de control en los modelos:

Edad del alumno. 0 = 16 o 17 años; 1 = 18 años; 2 = 19 años.

Condición lingüística del hogar. 0 = Los padres no hablan una lengua indígena; 1 = Al menos un padre habla una lengua indígena.

Tipo de hogar. 0 = Incompleto (ausencia de uno o ambos padres); 1 = Completo (ambos padres en el hogar).

Condición laboral del alumno. 0 = No trabaja; 1 = Trabaja hasta 12 horas semanales; 2 = Trabaja más de 12 horas semanales.

Tipo de escuela de nivel medio superior a la que asiste el alumno en el momento de la evaluación. 0 = Preparatoria de una universidad autónoma o del Instituto Politécnico Nacional; 1 = Estatal o Colegio de Bachilleres; 2 = Técnica; 3 = Comunitaria o Telebachillerato; 4 = Privada.

Expectativa de ingresos monetarios en caso de terminar la universidad. Se preguntó a los jóvenes cuánto esperarían ganar mensualmente en pesos mexicanos, en caso de que logran finalizar una carrera universitaria. Las respuestas se agrupan en una variable ordinal: 0 = menos de \$10,000; 1 = \$10,000 – \$15,000; 2 = \$15,000 – \$20,000; 3 = \$20,000 – \$30,000; 4 = más de \$30,000.

La condición laboral, el tipo de escuela y las expectativas de ingresos constituyen mediadores importantes de la relación entre el origen social y las expectativas educativas (Blanco, 2021), por lo que su exclusión de los modelos podría sesgar las estimaciones de las interacciones entre estas dos últimas variables. Más adelante se muestra que cuando se especifican modelos alternativos, los coeficientes prácticamente no se modifican; no obstante, se considera conveniente reportar los resultados de los modelos con estos controles.

ESTRATEGIA DE ANÁLISIS

El principal objeto del análisis es identificar la magnitud, dirección y forma funcional de las interacciones entre el origen social, los aprendizajes y las calificaciones, así como las expectativas educativas de alcanzar un posgrado. Para esto, se especificaron distintos modelos logísticos bivariados con la forma general:

$$\text{Ln} \left(\frac{P}{1-P} \right) = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_k X_k,$$

Donde:

Ln es el logaritmo natural.

P es la probabilidad de ocurrencia del evento; en este caso, la probabilidad de tener expectativas educativas de cursar una licenciatura o un posgrado.

$1-P$ es el complemento de P ; por tanto, $P/1-P$ es el momio de ocurrencia del evento.

β_k son los parámetros estimados por el modelo, que constituyen medidas de asociación entre las variables independientes y la variable de respuesta.

X_k son las variables independientes del modelo; incluyen también interacciones del tipo $X_1 * X_2$, y su correspondiente parámetro β adicional.

La estrategia general de análisis consistió en especificar:

1. Un modelo base que incluye el origen social, el género y las variables de control. Se utiliza únicamente para tener como referencia las magnitudes iniciales de los coeficientes de las primeras dos variables.

2. Dos modelos que añaden, por separado, la variable de aprendizajes (matemáticas o lenguaje) y el promedio de calificaciones obtenido por el alumno.
3. Un modelo que incluye simultáneamente aprendizajes y calificaciones, para controlar mutuamente las asociaciones de cada una.
4. Dos modelos que incluyen, por separado, la interacción entre el origen social, los aprendizajes y las calificaciones.
5. Un modelo final que integra las interacciones entre el origen social, los aprendizajes y las calificaciones.

Si bien los modelos logísticos son canónicos para este tipo de variables dependientes, también se estimaron modelos lineales de probabilidad (regresiones OLS sobre las variables dicotómicas) debido a que arrojan resultados muy similares, pero más fáciles de interpretar (en especial en lo referente a los coeficientes de interacción).

Los resultados se reportan de manera simplificada. Se destacan únicamente los coeficientes de interés principal, a fin de evitar una multiplicación poco informativa de aquellos que, en el caso de las variables de control, son muy similares entre modelos. Los resultados completos están disponibles a solicitud.

SENSIBILIDAD DE LOS RESULTADOS A DISTINTAS ESPECIFICACIONES

Se especificaron modelos alternativos para poner a prueba la robustez de los hallazgos. Por razones de espacio no se presentan los resultados numéricos, pero es conveniente sintetizarlos. Concretamente, se probaron:

- Modelos con un término cuadrático del índice de origen social, para indagar efectos no lineales sobre las expectativas. Se detectó un coeficiente positivo, pero se excluyó de los modelos finales debido a que no afecta a los coeficientes de interés.

- Modelos con un término cuadrático de los aprendizajes de matemáticas y lenguaje (por separado), con la intención de indagar efectos no lineales. Los coeficientes no resultaron significativos.
- Modelos con una interacción entre aprendizajes y calificaciones, para indagar la existencia de sinergias entre los aprendizajes y el reconocimiento institucional. Los coeficientes no resultaron significativos y los valores predichos no se modifican sustancialmente.
- Modelos que sustituyen la variable “origen socioeconómico” por el nivel educativo más alto del hogar de los jóvenes, para descartar diferencias sustanciales entre la interacción del rendimiento educativo con estas variables. No se observaron diferencias dignas de mención.
- Modelos sin las variables que intermedian entre el origen socioeconómico y las expectativas: tipo de escuela, expectativas de ingreso y situación laboral. De manera general, los hallazgos son robustos a la exclusión de una o más de estas variables.

RESULTADOS

DESCRIPTIVOS

La tabla 1 muestra la distribución de las expectativas educativas en las categorías de las variables de origen social, tipo de servicio educativo, expectativas de ingresos y desempeño académico. Destaca la “inflación” de las expectativas: 51 por ciento de los estudiantes esperan cursar un posgrado, 27 por ciento una licenciatura, y sólo 22 por ciento espera cursar hasta terminar la educación media superior o hacer una carrera técnica.

TABLA 1
DISTRIBUCIÓN DE EXPECTATIVAS EDUCATIVAS POR CATEGORÍAS DE VARIABLES
DE ORIGEN SOCIAL, TIPO DE SERVICIO EDUCATIVO,
EXPECTATIVAS DE INGRESOS Y DESEMPEÑO ACADÉMICO.
JÓVENES DE ÚLTIMO AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. MÉXICO, 2017

		Nivel educativo esperado (%)*		
		EMS o técnica	Licenciatura	Posgrado
Sexo	Hombre	28.5	26.4	45.1
	Mujer	16.2	27.9	55.9
Quintil de índice de origen social (IOS)	I	37.1	30.7	32.2
	II	27.8	29.2	43.0
	III	21.1	29.2	49.7
	IV	15.2	27.7	57.1
	V	7.7	18.6	73.7
Nivel educativo del hogar	Primaria o menos	39.0	30.4	30.6
	Secundaria	28.5	31.1	40.4
	Media superior	17.9	27.7	54.4
	Terciaria o más	7.0	18.6	74.4
Padre o madre hablan una lengua indígena	No	19.9	27.1	53.0
	Sí	36.0	27.4	36.6
Tipo de escuela de nivel medio superior	Autónoma	9.4	23.9	66.8
	Estatal/COL-BACH	21.6	28.7	49.7
	Técnica	26.2	29.6	44.2
	Comunit. / Telebach	38.9	27.9	33.2
	Privada	12.6	22.3	65.1
Expectativas de ingreso en caso de terminar una licenciatura	<10,000 pesos	30.7	31.2	38.1
	10,000–15,000 pesos	25.6	29.6	44.8
	15,000–20,000 pesos	21.0	29.3	49.8
	20,000–30,000 pesos	18.4	26.7	54.9
	>30,000 pesos	15.3	19.5	65.2

Quintil en la prueba de matemáticas	I	34.5	30.5	35.0
	II	26.9	30.6	42.4
	III	22.2	29.0	48.7
	IV	17.0	26.0	57.0
	V	9.6	19.9	70.5
Quintil en la prueba de lengua	I	41.4	30.4	28.2
	II	29.3	31.3	39.4
	III	20.2	30.0	49.9
	IV	13.3	26.0	60.7
	V	6.4	18.3	75.3
Promedio de calificaciones en nivel medio superior	6.0–7.9	30.7	30.2	39.1
	8.0–8.4	24.1	29.3	46.7
	8.5–8.9	17.7	26.8	55.5
	9.0–9.4	13.7	23.4	62.9
	9.5–10	10.2	17.9	71.9
Total		22.0	27.2	50.8

*Los totales de cada fila suman 100%. Se omite esa columna para simplificar la presentación.

Fuente: Elaboración propia con base en microdatos de PLANEA EMS (2017).

A pesar de lo anterior, las expectativas están socialmente estructuradas. Las mujeres tienen expectativas sensiblemente mayores que los hombres. Un mayor origen socioeconómico, un mayor nivel educativo del hogar, y no tener padres hablantes de una lengua indígena, se asocian con expectativas superiores.

El tipo de escuela de nivel medio superior también es relevante: quienes asisten a preparatorias de universidades autónomas y a las particulares tienen las expectativas más altas, mientras que las más bajas están entre quienes asisten a los bachilleratos públicos de menor reconocimiento (comunitarios y telebachilleratos). Lo que los estudiantes esperan ganar por trabajo en caso de terminar una licenciatura también está relacionado positivamente con las expectativas educativas.

Finalmente, los resultados obtenidos en las pruebas de matemáticas y lenguaje, así como el promedio de calificaciones, tienen una asociación positiva con las expectativas.

Estas relaciones bivariadas, si bien informativas, no permiten conocer la contribución específica de cada variable ni analizar las interacciones entre ellas. Para ello se recurre a los modelos logísticos, cuyos resultados se presentan a continuación.

MODELOS

La tabla 2 presenta los resultados principales de los modelos logísticos (razones de momios). Las variables dependientes indican si los jóvenes aspiran o no a: 1) cursar al menos licenciatura, o 2) cursar un posgrado. Se muestran por separado modelos con los aprendizajes en matemáticas y lenguaje como variables independientes. El promedio de calificaciones es el mismo en todos los modelos. Se omiten los coeficientes de las variables de control ya que no revisten mayor interés para este análisis y se comportan en la dirección esperada, en concordancia con lo presentado en la tabla 1.

TABLA 2
 COEFICIENTES DE REGRESIÓN LOGÍSTICA BINOMIAL (RAZONES DE MOMIOS)
 SOBRE LA PROBABILIDAD DE REPORTAR EXPECTATIVAS EDUCATIVAS ALTAS.*
 MODELOS SEPARADOS POR PUNTAJES EN LA PRUEBA
 DE MATEMÁTICAS Y LENGUAJE.
 JÓVENES DE ÚLTIMO AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. MÉXICO, 2017

	Expectativa: Licenciatura o más		Expectativa: Posgrado	
	Matemáticas	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje
Origen social	1.65	1.61	1.58	1.52
Aprendizaje	1.65	1.87	1.51	1.71
Calificación: 8.0–8.4	1.26	1.25	1.26	1.25
Calificación: 8.5–8.9	1.54	1.47	1.51	1.47
Calificación: 9.0–9.4	1.87	1.78	1.81	1.73
Calificación: 9.5–10	2.14	2.01	2.35	2.23
Origen social* aprendizaje	1.09	1.11	1.05	1.08
Origen social* 8.4	ns	ns	ns	ns
Origen social* 8.9	ns	ns	0.96	0.95
Origen social* 9.4	ns	ns	ns	ns
Origen social* 10	ns	ns	ns	ns
n = 112,377				

Todos los coeficientes tienen un nivel de significación de $p < 0.001$.

*Los coeficientes de las variables de control se excluyen para facilitar la lectura.

Fuente: Elaboración propia con base en microdatos de PLANEA EMS (2017).

Los coeficientes son similares entre modelos. Un cambio de un desvío estándar en el índice de origen socioeconómico se asocia con un incremento de 1.5 y 1.7 en los momios. Esto implica que entre ± 1 desvío estándar de la distribución socioeconómica, con las otras variables en su media, hay una brecha cercana a los 14 puntos porcentuales en la probabilidad de tener expectativas de cursar licenciatura, y de 20 puntos en las expectativas de cursar posgrado. Aun

en un contexto caracterizado por expectativas optimistas, y controlado por las principales variables que median su influencia, el origen social mantiene un efecto de estructuración considerable.

Por cada incremento de un desvío estándar en las pruebas de aprendizaje, los momios de las expectativas se incrementan entre 1.5 y 1.9, dependiendo del modelo. Esto implica una diferencia de +/- 1 desvío estándar y se asocia a un cambio de alrededor de 14 puntos porcentuales en las expectativas de una licenciatura, y de 20-25 puntos en las expectativas de un posgrado.

Las diferencias en expectativas asociadas a los aprendizajes son ligeramente mayores en lenguaje que en matemáticas. Esto se podría deber a que el aprendizaje en lenguaje es indicador de habilidades más amplias que los indicados por los aprendizajes de matemáticas y que, por lo tanto, son más relevantes para la construcción de expectativas.

Las calificaciones en educación media superior muestran una tendencia similar: a medida que el promedio es mayor, crecen las oportunidades de tener altas expectativas en todos los modelos. Con el resto de las variables controladas (incluidos los aprendizajes) la diferencia en expectativas entre quienes tienen los promedios más bajos (6 – 7.9) y los más altos (9.5 – 10) es de alrededor 10 puntos porcentuales para licenciatura y 20 puntos para posgrado.

INTERACCIONES ENTRE ORIGEN SOCIAL Y DESEMPEÑO

Las interacciones del origen social con los aprendizajes medidos a través de las pruebas de matemáticas y lenguaje muestran, en todos los modelos, coeficientes positivos de pequeña magnitud. Por cada incremento de un desvío estándar en los aprendizajes, al efecto base del origen social se añaden momios de 1.05 a 1.11, dependiendo del modelo. Por otra parte, prácticamente no se detectan interacciones significativas entre el origen social y las calificaciones, con

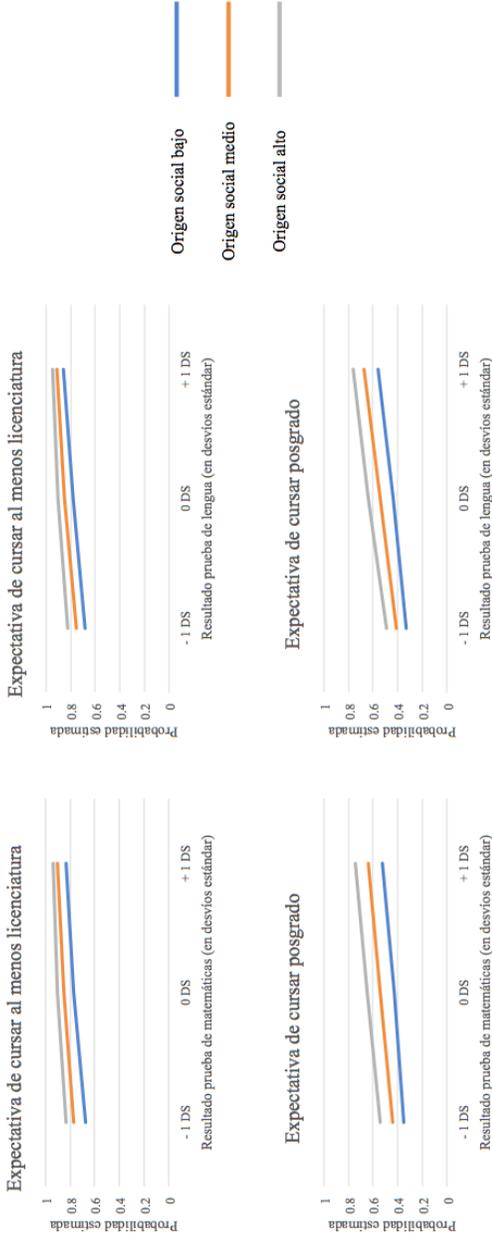
excepción de una muy ligera y apenas significativa reducción en los momios para calificaciones intermedias, en los modelos de posgrado.

Una interpretación apresurada de estos resultados llevaría a descartar la hipótesis de expectativas “pegajosas” y suscribir, en cambio, la de un “efecto cautela” en todos los modelos. Sin embargo, es importante tener en cuenta que no siempre es conveniente una interpretación directa del cambio en la razón de momios. Tal como muestra Solís (2019), en ciertas condiciones extremas de la variable dependiente, los momios pueden llevar a conclusiones sobre la magnitud de la desigualdad contrarias a las que arrojan otras medidas, como los riesgos relativos. Asimismo, la interpretación de la dirección de las interacciones a partir de los momios también puede ser engañosa. Por esta razón, es preferible en este punto recurrir a las probabilidades estimadas por los modelos, en lugar de a los coeficientes.

La gráfica 1 muestra estas probabilidades, para puntos específicos de la distribución de aprendizajes de matemáticas y lenguaje (media = 0, y +/- 1 desvío estándar), en los dos extremos del nivel socioeconómico (-1 y +1 desvío estándar, denominados respectivamente como “Origen social bajo” y “Origen social alto”). El resto de las variables se ubica en su media.

En la mitad superior de la gráfica se presentan las estimaciones para las expectativas de cursar licenciatura. Si bien el origen social y los aprendizajes están asociados con la probabilidad de manifestar estas expectativas, en todos los casos se trata de expectativas muy altas. Para los jóvenes de origen social bajo, con bajos resultados educativos, se ubican cerca de 70 por ciento. Para los jóvenes de origen alto, con buenos resultados, alrededor de 95 por ciento. Esto confirma que la expectativa de cursar al menos educación superior está generalizada entre los jóvenes mexicanos, aun contra la evidencia que indica que es una transición improbable.

GRÁFICA 1
PROBABILIDAD ESTIMADA DE TENER EXPECTATIVAS DE CURSAR AL MENOS LICENCIATURA O POSGRADO, SEGÚN ORIGEN SOCIAL Y APRENDIZAJES EN LAS PRUEBAS DE MATEMÁTICAS Y LENGUA. JÓVENES DE ÚLTIMO AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. MÉXICO, 2017



Fuente: Elaboración propia con base en microdatos de PLANEA EMS (2017).

De manera contraria a lo que podría concluirse únicamente a partir de los coeficientes en los modelos, para las expectativas de licenciatura se observa un ligero fenómeno de “expectativas pegajosas”. Las pendientes en el estrato alto son algo menos pronunciadas que en las del estrato bajo. Esto indicaría que las expectativas de cursar licenciatura son algo menos sensibles a los aprendizajes en los primeros que en los últimos. Conviene reiterar que las diferencias son pequeñas y lo que parece dominar es un fenómeno de “expectativas pegajosas generalizadas” a lo largo de todo el espectro socioeconómico.⁸

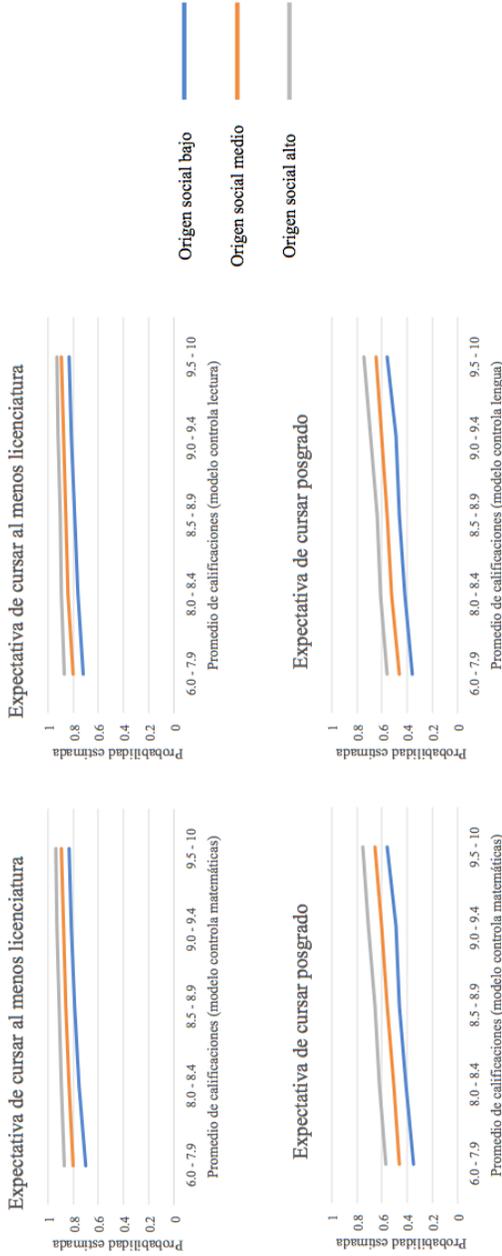
En las expectativas de posgrado se observa una situación diferente. En primer lugar, como es esperable, el efecto del origen social y la asociación con los aprendizajes son mayores que para la licenciatura.

En segundo lugar, se observa una tendencia ligera al incremento de las brechas en expectativas a medida que los aprendizajes mejoran, lo que es un indicio débil de un “efecto cautela” o “suelo pegajoso”. Esta menor sensibilidad a los aprendizajes en el estrato social bajo, que hace que las diferencias socioeconómicas en expectativas sean mayores entre los alumnos con más alto rendimiento, es más notoria en lenguaje que en matemáticas. De hecho, como se muestra más adelante en la tabla 3, sólo las diferencias en el modelo de lenguaje resultaron estadísticamente significativas.

La gráfica 2 realiza un ejercicio similar al reportado con los aprendizajes, esta vez con la interacción con el promedio de calificaciones en educación media superior. Recuérdese que este es un promedio general reportado por el estudiante hasta el momento de la encuesta y que, por lo tanto, es la misma variable en ambos modelos. Se presentan dos gráficas por cada nivel de aspiración debido a que son estimaciones distintas para los modelos que controlan separadamente el aprendizaje de matemáticas y lenguaje. De todos modos, los resultados son muy similares.

⁸ Ver tabla 3 más adelante para estimaciones puntuales específicas y significación de las diferencias estimadas.

GRÁFICA 2
PROBABILIDAD ESTIMADA DE TENER EXPECTATIVAS DE CURSAR AL MENOS LICENCIATURA O POSGRADO, SEGÚN ORIGEN SOCIAL Y PROMEDIO DE CALIFICACIONES EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. MÉXICO, 2017
JÓVENES DE ÚLTIMO AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.



Fuente: Elaboración propia con base en microdatos de Planea EMS (2017).

Para el caso de licenciatura se observa una tendencia muy ligera a la reducción de la brecha socioeconómica en los aprendizajes más altos. Como se muestra más adelante en la tabla 3, las diferencias en la sensibilidad a los aprendizajes sólo resultan significativas para las expectativas de licenciatura, en el sentido de “expectativas pegajosas”. Nuevamente, es importante señalar que se trata de diferencias pequeñas en un entorno generalizado de expectativas elevadas y poco sensibles a las calificaciones.

En las expectativas de posgrado no se observan diferencias significativas. Las calificaciones tienen su propio efecto sobre las expectativas, pero éste no varía por estrato socioeconómico.

Para contar con un panorama más sintético de la magnitud y significación de las diferencias observadas, la tabla 3 muestra probabilidades calculadas a partir de los modelos para valores específicos del origen social (Bajo = -1 desvío estándar; Alto = +1 desvío estándar), los resultados de las pruebas de matemáticas y lenguaje (Bajo = -1 desvío estándar; Alto = +1 desvío estándar), y el promedio de calificaciones (Bajo = 6.0–7.9 puntos; Alto = 9.5–10 puntos). Las primeras dos columnas corresponden a las expectativas de cursar al menos licenciatura, y las últimas dos columnas, a las expectativas de alcanzar un posgrado. La mitad superior de la tabla se enfoca en las diferencias asociadas a los aprendizajes de las pruebas, y la mitad inferior reporta las diferencias asociadas a las calificaciones.

TABLA 3
PROBABILIDADES DE TENER ALTAS EXPECTATIVAS EDUCATIVAS
SEGÚN ORIGEN SOCIAL, APRENDIZAJES Y CALIFICACIONES.
ESTIMACIONES MEDIANTE MODELOS LOGÍSTICOS BINOMIALES.
JÓVENES DE ÚLTIMO AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. MÉXICO, 2017

		Licenciatura		Posgrado	
Origen social (OS)	Aprendizajes	Mats.	Leng.	Mats.	Leng.
Bajo	Bajo	0.69	0.68	0.35	0.33
	Alto	0.83	0.86	0.52	0.56
Alto	Bajo	0.84	0.82	0.54	0.49
	Alto	0.94	0.95	0.74	0.76
Diferencia entre aprendizajes por OS	OS Bajo	0.15	0.18	0.17	0.22
	OS Alto	0.11	0.13	0.21	0.28

		Licenciatura		Posgrado	
Origen social (OS)	Calificaciones	Mats.*	Leng.*	Mats.*	Leng.*
Bajo	Bajo	0.70	0.72	0.35	0.36
	Alto	0.83	0.83	0.56	0.56
Alto	Bajo	0.87	0.87	0.57	0.56
	Alto	0.94	0.93	0.75	0.74
Diferencia entre aprendizajes por OS	OS Bajo	0.12	0.11	0.21	0.20
	OS Alto	0.07	0.07	0.18	0.18

*El asterisco al lado de los nombres de los modelos indica que, en estos casos, las estimaciones para valores específicos de calificaciones están controladas por los aprendizajes en lenguaje y matemáticas.

En negrita: Diferencias estadísticamente significativas con 95 por ciento de confianza entre las diferencias asociadas a los aprendizajes del OS alto vs. OS bajo.

Fuente: Elaboración propia con base en microdatos de PLANEA EMS (2017).

Las cantidades de interés principal son las diferencias que, dentro de cada estrato socioeconómico (alto o bajo) se asocian a un cambio en los aprendizajes o las calificaciones. Estas diferencias se presentan en las dos últimas filas de cada mitad de la tabla. Lo relevante para las hipótesis de este artículo es constatar si estas diferencias en las expec-

tativas asociadas a un incremento del desempeño escolar son estadísticamente significativas entre estratos sociales, y en qué sentido lo son. Las diferencias se consideran significativas con un 95 por ciento de confianza cuando los intervalos de confianza contruidos a este nivel para las diferencias en cuestión no se yuxtaponen.

En primer lugar, se confirman las “expectativas pegajosas” para el nivel de licenciatura. Las diferencias asociadas a un mejor desempeño escolar son menores en el estrato alto que en el estrato bajo (11–13 vs. 15–18 puntos cuando se consideran los aprendizajes; 7 vs. 11–12 puntos cuando se consideran las calificaciones). Tal como se adelantaba mediante la inspección visual de los gráficos, aunque son diferencias estadísticamente significativas, su magnitud es baja. Esto probablemente está relacionado con el hecho de que las expectativas de licenciatura parten de un piso muy alto, lo cual deja poco espacio para la influencia del origen social o el desempeño.

En segundo lugar, respecto al posgrado, la mayor parte de los resultados apuntan a la ausencia de efectos de interacción significativos. Las diferencias vinculadas a un mejor desempeño escolar son mayores que para las expectativas de licenciatura, lo que indica una mayor sensibilidad general al rendimiento, pero dichas diferencias son similares entre estratos sociales. La excepción es el puntaje en la prueba de lenguaje, donde hay indicios de un débil pero estadísticamente significativo “efecto cautela”: la mejora en los resultados incrementa menos las expectativas del estrato bajo que las del estrato alto (22 vs. 28 puntos).

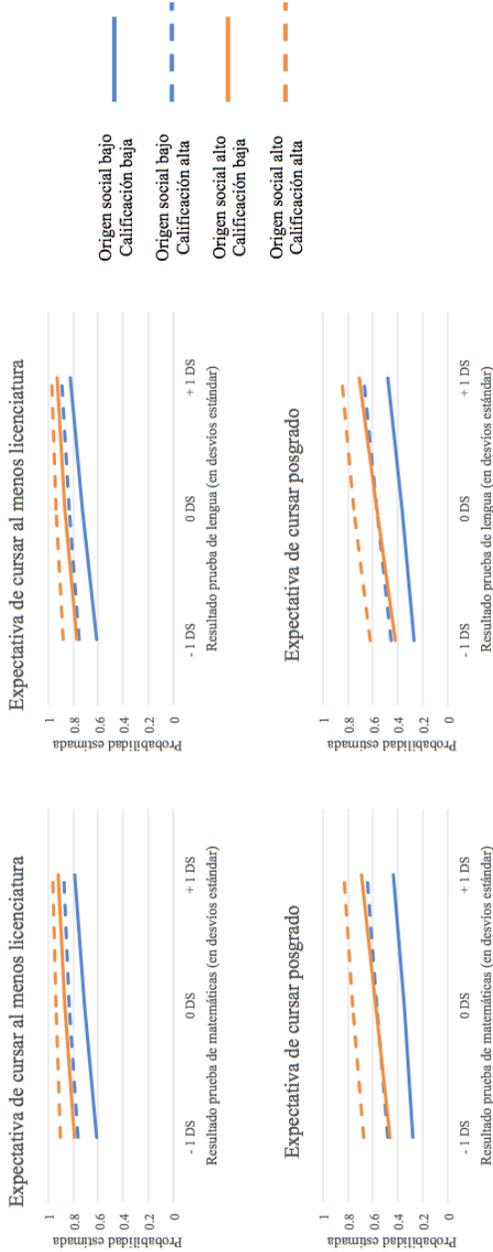
En síntesis, si bien se detectan diferencias entre estratos que indican la presencia de “expectativas pegajosas” en licenciatura, éstas son pequeñas: alrededor de 4–5 puntos en la diferencia asociada al desempeño escolar. Por su parte, en las expectativas de posgrado sólo se detectaron diferencias significativas en uno de los modelos, congruente con la presencia de un “efecto cautela” también débil.

Merece destacarse que aprendizajes y calificaciones tienen efectos aditivos independientes sobre las expectativas. Las diferencias calculadas en la tabla 3 para las calificaciones, de tamaño considerable, son adicionales a las diferencias asociadas a los aprendizajes. Estas diferencias son particularmente notables entre los jóvenes de estratos bajos con bajo rendimiento escolar, lo que indica que las calificaciones podrían constituir un mecanismo adicional en la reproducción de desigualdades educativas a través de la configuración de expectativas.

La gráfica 3 presenta conjuntamente las probabilidades de tener expectativas altas en distintos niveles de aprendizaje y calificaciones, para jóvenes de distintos orígenes socioeconómicos. En cada estrato (bajo y alto, representados respectivamente en azul y rojo) se trazan dos líneas: 1) el cambio en las expectativas asociado a las diferencias en aprendizajes de jóvenes con calificaciones bajas (sombreado claro), y 2) el cambio en expectativas asociado a las diferencias en aprendizajes de jóvenes con calificaciones altas (sombreado oscuro).

Se advierte que, aunque los aprendizajes tienen un efecto algo mayor (diferencias entre los extremos de cada línea), es significativa la diferencia que hacen las calificaciones (diferencias entre líneas de color similar, evaluadas en el mismo nivel de aprendizajes), especialmente en las expectativas de posgrado. También lo son en las expectativas de licenciatura, donde se aprecia claramente que su importancia es mayor para los jóvenes de menor origen social y menores aprendizajes.

GRÁFICA 3
PROBABILIDAD ESTIMADA DE TENER EXPECTATIVAS DE CURSAR AL MENOS LICENCIATURA O POSGRADO, SEGÚN ORIGEN SOCIAL, APRENDIZAJES Y CALIFICACIONES EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. JÓVENES DE ÚLTIMO AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. MÉXICO, 2017



Fuente: Elaboración propia con base en microdatos de PLANEA EMS (2017).

Es también llamativo que, aunque un alumno de origen bajo esté en el decil superior de aprendizajes y tenga las calificaciones más altas (línea azul oscuro), su probabilidad de manifestar expectativas de cursar licenciatura apenas alcanza la de los alumnos de estratos altos con aprendizajes promedio y calificaciones bajas. Asimismo, para cursar un posgrado, las expectativas de los alumnos de estratos bajos con buenas calificaciones son indistinguibles de las expectativas de los alumnos de estratos altos con bajas calificaciones.

CONCLUSIONES

Este artículo analizó las diferencias por origen socioeconómico en la sensibilidad al desempeño escolar para la construcción de expectativas educativas entre los jóvenes del último año de educación media superior en México, mediante una muestra nacional de más de 112,000 estudiantes. El análisis se realizó para dos niveles de expectativas: cursar al menos una licenciatura y cursar un posgrado.

Lo primero que destaca es lo elevado de las expectativas en relación con las probabilidades objetivas. Esta “inflación” podría ser, en parte, un artefacto del instrumento, pero también da cuenta de un fenómeno objetivo en el que sería necesario profundizar para entender en qué medida responde a un imperativo cultural (valores meritocráticos, por ejemplo) o, en cambio, está influido por consideraciones instrumentales (en particular, por la pérdida de valor de las credenciales de educación media superior, derivadas de su progresiva generalización).

En segundo lugar, se observa una situación donde las expectativas de cursar una licenciatura suelen ser más o menos “pegajosas” en todos los estratos, relativamente insensibles tanto al origen social como al desempeño escolar. Estaríamos lejos de una situación donde la desigualdad de acceso al nivel superior se pueda atribuir, principalmente, a la estructuración social de las aspiraciones.

El tercer hallazgo es que, dentro de este contexto de altas expectativas hacia licenciatura, existen indicios de menor sensibilidad al desempeño escolar en los estratos superiores. No se trata de una gran diferencia respecto de los estratos inferiores, pero es relevante si se tiene en cuenta que cuanto más cerca del techo de expectativas, más difícil es encontrar variaciones significativas. Esto apunta a corroborar, en este nivel, la hipótesis de las “expectativas pegajosas”: los sectores altos mantienen esta expectativa a pesar de que su desempeño escolar no augure una carrera promisoría; requieren este nivel para mantener su posición social, y probablemente anticipan estrategias compensatorias para su bajo desempeño.

En cuarto lugar, las expectativas de cursar posgrado están más lejos del “efecto techo” y, por lo tanto, son más sensibles tanto al origen social como al desempeño escolar. Aquí se encontró una interacción positiva entre el origen social y los aprendizajes de lenguaje: los estratos bajos serían ligeramente menos sensibles a los aprendizajes que los altos. En consecuencia, la brecha socioeconómica crece levemente a medida que los aprendizajes son mayores. Parece razonable interpretar este hallazgo en términos de un “efecto cautela”, o “suelo pegajoso” para las expectativas, derivado de la anticipación de dificultades distintas a las académicas (económicas, o de compatibilidad entre el trabajo y la escuela). De todas maneras, se trata de un efecto relativamente débil.

El quinto hallazgo es que, además del peso del origen social y los aprendizajes, las calificaciones también muestran una incidencia propia sobre las expectativas. Analíticamente, esto importa porque posiblemente aprendizajes y calificaciones operen a través de mecanismos distintos. Las pruebas de aprendizaje pueden tomarse como un indicador aproximado del autoconcepto académico de los jóvenes, pero esta relación puede estar sesgada de distintas maneras (principalmente entre los jóvenes de menores aprendizajes). Las calificaciones, aunque también sesgadas, constituyen una señal más fácil de recuperar e interpretar.

La importancia de las calificaciones también es relevante desde una perspectiva de política educativa porque muestra que las formas institucionales de reconocer el desempeño de los alumnos son significativas para la construcción de sus expectativas. Las instituciones de educación no son meros receptores de estudiantes, sino que pueden incidir en la construcción de aspiraciones que inciden en las oportunidades de los jóvenes.

Estos resultados pueden tener al menos dos sesgos: Primero, podría haber un sesgo en la observación de las expectativas, derivadas del instrumento de investigación y de la deseabilidad social de la respuesta. Sólo se realizó una pregunta a los estudiantes en el sentido de qué nivel esperan alcanzar, y es posible que sus respuestas estén más cerca de una aspiración (deseo) que de una expectativa propiamente dicha (en el sentido de una valoración realista de oportunidades). En ausencia de reactivos que permitan una valoración más realista de las expectativas, las respuestas registradas podrían estar artificialmente infladas, por lo que tanto los efectos del origen social como del desempeño, y por lo tanto las interacciones, podrían estar subestimados.

Segundo, los resultados presentados podrían estar sesgados por endogeneidad. Si, además de la influencia de los aprendizajes en las expectativas, existe una causalidad recíproca de las expectativas hacia los aprendizajes (Morgan, 2012), y si, adicionalmente, la magnitud de este fenómeno difiere entre sectores sociales, entonces la comparación entre las pendientes de cada sector social se vería afectada (Bernardi y Valdés, 2021), de formas difíciles de anticipar.

Por lo anterior, es importante tomar con cautela los resultados relacionados con la estimación de interacciones. En este sentido, sería conveniente contar con investigaciones de tipo panel que evaluaran en distintos puntos del tiempo tanto los aprendizajes como las expectativas, y desentrañaran su dinámica de influencia mutua.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUAYO, Ernesto y Karla Córdova (2017). “El entorno urbano y las aspiraciones de los padres sobre la educación de sus hijos en México”, *Sobre México. Temas de economía* 2: 34-44.
- AGUILAR, José, Germán Osorio Novela, Guillermo Aguilar y Ana Mungaray Moctezuma (2022). “Las aspiraciones educativas de la juventud fronteriza: el caso de Tijuana”, *Estudios fronterizos* 23.
- ALTAMIRANO, Aniel, Esaú Hernández e Isidro Soloaga (2012). “Aspiraciones educativas y entorno socioeconómico. Una aplicación para el caso de los jóvenes de la ciudad de México”. Documento de trabajo 2. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- ANDREW, Megan y Robert Hauser (2011). “Adoption? Adaptation? Evaluating the Formation of Educational Expectations”, *Social Forces* 90 (2): 497-520.
- BERNARDI, Fabrizio (2012). “Unequal Transitions: Selection Bias and the Compensatory Effect of Social Background in Educational Careers”, *Research in Social Stratification and Mobility* 30 (2): 159-174.
- BERNARDI, Fabrizio (2014). “Compensatory Advantage as a Mechanism of Educational Inequality: A Regression Discontinuity Based on Month of Birth”, *Sociology of Education* 87 (2): 74-88.
- BERNARDI, Fabrizio y Héctor Cebolla Boado (2014). “Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)* 146 (1): 3-21.
- BERNARDI, Fabrizio y Manuel Valdés (2021). “Sticky Educational Expectations: A Cross-Country Comparison”, *Research in Social Stratification and Mobility* 75: 1-13.
- BLANCO, Emilio (2021). “Fantasías razonables: las expectativas educativas al final del nivel medio superior en México y su relación con la desigualdad socioeconómica”, *Sociológica* 36 (103): 43-84.

- BOURDIEU, Pierre y Jean Claude Passeron (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BREEN, Richard y John Goldthorpe (1997). "Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory", *Rationality and Society* 9 (3): 275-305.
- CAROLAN, Brian y Sara Wasserman (2015). "Does Parenting Style Matter? Concerted Cultivation, Educational Expectations, and the Transmission of Educational Advantage", *Sociological Perspectives* 58 (2): 168-186.
- DE HOYOS, Rafael, Juan Martínez y Miguel Székely (2010). "Educación y movilidad social en México". En *Movilidad social en México. Población, desarrollo y crecimiento*, editado por Julio Serrano y Florencia Torche, 135-164. Ciudad de México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- ERIKSON, Robert y Jan Jonsson (1996). *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder: Westview Press.
- ERIKSON, Robert, John Goldthorpe, Michelle Jackson, Meir Yaish y David Cox (2005). "On Class Differentials in Educational Attainment", *Proceedings of the National Academy of Sciences* 102 (27): 9730-9733.
- FIGUEROA, Alma, Laura Padilla y Cintya Guzmán (2015). "La aspiración educativa y la experiencia de ingreso a la educación superior de los estudiantes que egresan de bachillerato en Aguascalientes, México", *Pensamiento Educativo* 52 (1): 18-32.
- GARCÍA Castro, Guadalupe y Jorge Bartolucci (2007). "Aspiraciones educativas y logro académico. Un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 12 (35): 1267-1288.
- HALLER, Archibald y Alejandro Portes (1973). "Status Attainment Processes". *Sociology of Education* 46 (1): 51-91.

- HEISKALA, Laura, Jani Erola y Elina Kilpi Jakonen (2021). "Compensatory and Multiplicative Advantages: Social Origin, School Performance, and Stratified Higher Education Enrolment in Finland", *European Sociological Review* 37 (2): 171-185.
- JACKSON, Michelle (ed.) (2013). *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*. California: Stanford University Press.
- JERRIM, John (2014). "The Unrealistic Educational Expectations of High School Pupils: Is America Exceptional?", *The Sociological Quarterly* 55 (1): 196-231.
- KAO, Grace y Marta Tienda (1998). "Educational Aspirations of Minority Youth", *American Journal of Education* 106 (3): 349-384.
- KARLSON, Kristian (2015). "Expectations on Track? High School Tracking and Adolescent Educational Expectations", *Social Forces* 94 (1): 115-141.
- MANSKI, Charles (2004). "Measuring Expectations", *Econometrica* 72 (5): 1329-1376.
- MARTÍNEZ, José R. y Zoila R. Ballesteros (2022). "El apoyo familiar y las condiciones materiales en la conformación de expectativas académicas y profesionales de estudiantes de una escuela secundaria pública en la Ciudad de México", *IE. Revista de Investigación Educativa de la Rediech* 13.
- MORGAN, Stephen (1998). "Adolescent Educational Expectations. Rationalized, Fantasized, or Both?", *Rationality and Society* 10 (2): 131-162.
- MORGAN, Stephen (2005). *On the Edge of Commitment: Educational Attainment and Race in the United States*. California: Stanford University Press.
- MORGAN, Stephen (2012). "Models of College Entry in the United States and the Challenges of Estimating Primary and Secondary Effects", *Sociological Methods & Research* 41 (1): 17-56.

- PADILLA, Laura, Cinthya Guzmán, Luis Lizasoain y Adán García Medina (2018). "Eficacia escolar y aspiraciones educativas en el bachillerato: un estudio longitudinal contextualizado en Aguascalientes, México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 23 (78): 687-709.
- PALOMAR Lever, Joaquina y Amparo Victorio Estrada (2017). "Expectativas educativas de adolescentes mexicanos en condiciones de pobreza", *Revista de Psicología (Universidad de Chile)* 26 (1): 54-64.
- PINQUART, Martin y Markus Ebeling (2020a). "Parental Educational Expectations and Academic Achievement in Children and Adolescents—A Meta-analysis", *Educational Psychology Review* 32 (2): 463-480.
- PINQUART, Martin y Markus Ebeling (2020b). "Students' Expected and Actual Academic Achievement—A Meta-analysis", *International Journal of Educational Research* 100.
- 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* 8 (15): 119-144.
- SEWELL, William y Robert Hauser (1993). "A Review of the Wisconsin Longitudinal Study of Social and Psychological Factors in Aspirations and Achievements 1963-1992", *Working Paper* 92-01. Madison: Center for Demography and Ecology, University of Wisconsin-Madison.
- SEWELL, William, Robert Hauser y Alejandro Portes (1969). "The Educational and Early Occupational Attainment Process", *American Sociological Review* 34 (1): 82-92.
- SOLÍS, Patricio (2019). "Desigualdad social en la finalización de la educación secundaria y la progresión a la educación terciaria: un análisis multinacional a la luz de los casos del sur de Europa y América Latina", *Papers. Revista de Sociología* 104 (2): 247-278.

- SOLÍS, Patricio y Emilio Blanco (2014). “¿Relación duradera o divorcio? El vínculo entre escolaridad y transiciones ocupacionales tempranas en un contexto de deterioro laboral”. En *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, coordinado por Emilio Blanco, Patricio Solís y Héctor Robles. Ciudad de México: El Colegio de México / Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- SOLÍS, Patricio, Eduardo Rodríguez y Nicolás Brunet (2013). “Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior. el caso del Distrito Federal”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18 (59): 1103-1136.
- STOCKÉ, Volker (2007). “Explaining Educational Decision and Effects of Families’ Social Class Position: An Empirical Test of the Breen Goldthorpe Model of Educational Attainment”, *European Sociological Review* 23 (4): 505-519.
- SZÉKELY, Miguel (2015). “Expectativas educativas: una herencia intangible”. Documento de trabajo 5. Ciudad de México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- VALDÉS, Manuel (2023). “Understanding the Stickiness in High-SSES Students’ Educational Expectations: The Role of Private Schools”, *Rationality and Society* 35 (1): 110-136.