

LA EQUIDAD EN LA DISTRIBUCIÓN DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS EN MÉXICO. UN ESTUDIO CON BASE EN LOS DATOS DEL EXANI-I*

Andrés Sandoval Hernández

1. INTRODUCCIÓN

La inequidad en la distribución de las oportunidades educativas que desde hace varios años ha sido detectada en México es, sin duda, uno de los rasgos que caracterizan el funcionamiento del sistema escolar de este país y es también uno de los grandes pendientes de su política educativa. Esta condición del sistema educativo tiene al menos dos dimensiones: Por un lado, la inequidad con la que se distribuyen las oportunidades de acceder y permanecer en el mismo; y por otro, la inequidad con la que se distribuyen las oportunidades de obtener rendimientos satisfactorios.

Con el propósito de atender este problema, el gobierno mexicano a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se ha propuesto "...crear condiciones que permitan asegurar el acceso de toda la población a una educación de calidad, en el nivel y modalidad que la requieran y en el lugar donde la demanden" (SEP, 2004). Para ello ha multiplicado escuelas en el territorio y ha diseñado e implementado ofertas educativas dirigidas a la población excluida. De este modo, ya que se trata no sólo de escolarizar, sino de mejorar las oportunidades de aprendizaje, ha desplegado intervenciones específicamente orientadas a revertir desigualdades en la oferta del servicio educativo. En otras palabras, como apuntan Torres y Tenti (2000), rompió la lógica de la oferta escolar homogénea y multiplicó las instituciones y programas pensados para responder a poblaciones con diferentes necesidades de aprendizaje y condiciones de vida. La presencia y expansión de la llamada Educación Comunitaria, de la pos-primaria, de las modalidades de educación indígena, del Programa de Escuelas de Calidad y de la Telesecundaria constituyen esfuerzos significativos para ofrecer servicios a los más pobres y excluidos.

De acuerdo con cifras que proporciona la misma SEP, se ha avanzado de manera considerable en la solución de la primera dimensión del problema, la inequidad con la que se distribuyen las oportunidades de acceder y permanecer en el sistema educativo. A través del crecimiento permanente de la cobertura educativa, cada vez más niños y niñas frecuentan el tramo de la educación obligatoria. Por ejemplo, en el nivel secundaria la tasa de cobertura pasó del 68.1% en el ciclo 1993-1994 al 87.0% en el ciclo 2003-2004.

Sin embargo, estos logros no han venido acompañados con avances en la segunda dimensión del problema. De hecho, según resultados obtenidos en este trabajo, sigue existiendo —e incluso tiende a aumentar— la inequidad con respecto a la distribución de las oportunidades de obtener rendimientos académicos satisfactorios. Es decir, son los alumnos provenientes de escuelas ubicadas en entornos desfavorables los que obtienen los más bajos rendimientos.

* El contenido de este artículo está basado en la tesis que para obtener el grado de Maestro en Investigación y Desarrollo de la Educación presentó el autor en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México en julio de 2005.

El presente estudio realiza un acercamiento al problema de la equidad en la distribución de oportunidades de acceder a la educación media superior, a través del análisis inter-temporal del efecto de diversas variables socioeconómicas y sociodemográficas en el desempeño académico de los sustentantes del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI I)¹.

En este trabajo, el desempeño escolar es evaluado a través de los resultados obtenidos por los sustentantes del EXANI I. La aplicación de esta prueba se realiza desde 1994, con el propósito de "...evaluar los conocimientos y habilidades básicas más representativas alcanzadas en la formación escolar de los sustentantes..." (CENEVAL, 2003) después de haber aprobado los nueve grados que componen la educación básica en México. La aplicación de este examen por parte del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, A. C. (CENEVAL), aunada a otras acciones tomadas por el Centro, se realiza con la finalidad de contribuir a mejorar la calidad de este nivel educativo, de manera independiente y adicional a las funciones que en esta materia realizan las propias autoridades e instituciones educativas.

Las variables sociodemográficas son consideradas a partir del índice refinado de desarrollo humano (IRDH) y de algunas variables incluidas en la "Hoja de datos generales del EXANI I". El IRDH es elaborado por un grupo de expertos independientes auspiciados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y refleja la situación del desarrollo humano en México desde la perspectiva promovida por el PNUD.² Por su parte, la "Hoja de datos generales del EXANI I" brinda información acerca de algunas características sociodemográficas de los sustentantes.

Con la finalidad de hacer comparaciones a lo largo del tiempo, se utilizó información derivada de dos aplicaciones del EXANI I, correspondientes a los años 1999 y 2003.

2. MARCO CONTEXTUAL

En México las escuelas secundarias, por su tipo de sostenimiento, pueden ser particulares o públicas. Las escuelas particulares son aquellas que se financian a sí mismas y que están incorporadas ya sea la SEP (federal o estatal), o a alguna institución autónoma. Las escuelas públicas son aquellas que están totalmente subsidiadas por el Gobierno, ya sea federal o estatal.

Por el servicio que ofrecen, las escuelas secundarias pueden ser: Generales, técnicas, para trabajadores y telesecundarias.

La tabla 1 muestra la matrícula total, la población de 13 a 15 años y la tasa de cobertura de la educación secundaria para los ciclos de 1993-1994 a 2003-2004.

¹ Es importante mencionar que con base en los resultados de su examen, los sustentantes pueden seleccionar como primera opción la institución de educación media superior de su preferencia.

² Este índice se compone a su vez de tres índices: el de esperanza de vida, el de educación y el del PIB per cápita. Para este trabajo se utiliza el índice *refinado*, que incluye además un ajuste al índice de PIB per cápita por el componente petrolero. Para consultar la metodología de la elaboración del índice véase PNUD (2004).

TABLA 1. TASAS DE COBERTURA CICLOS 1993-1994 A 2003-2004

Ciclo escolar	Matrícula total	Población de 13 a 15 años	Porcentaje
1993-1994	4,341,924	6,374,930	68.1
1994-1995	4,493,173	6,410,948	70.1
1995-1996	4,687,335	6,451,274	72.7
1996-1997	4,809,266	6,486,016	74.1
1997-1998	4,929,301	6,509,136	75.7
1998-1999	5,070,552	6,526,881	77.7
1999-2000	5,208,903	6,536,077	79.7
2000-2001	5,349,659	6,552,171	81.6
2001-2002	5,480,202	6,581,728	83.3
2002-2003	5,660,070	6,611,963	85.6
2003-2004	5,780,400	6,641,037	87.0

Fuente: SEP, Sistema para el Análisis de la Estadística Educativa

Como puede observarse, el porcentaje de cobertura de la educación secundaria ha aumentado de manera constante dentro del período de referencia, lo que en parte puede explicarse por el cambio en la legislación mexicana, que establece en 1993 la educación secundaria como obligatoria.

Estas cifras dejan claro que la expansión de la matrícula en educación secundaria, ha permitido incorporar al sistema escolar a crecientes proporciones de la demanda potencial correspondiente a este nivel educativo³; por lo que, sin duda, ha disminuido la inequidad con la que tradicionalmente se han distribuido las oportunidades de ingresar a ese nivel. Sin embargo, no se puede afirmar lo mismo en cuanto a la disminución de la inequidad con que se distribuyen las oportunidades de obtener rendimientos satisfactorios.

3. MARCO DE REFERENCIA

En este apartado se presenta, en la primera parte una muy breve descripción de los conceptos de igualdad y equidad educativa, así como de su relación y se establece una posición en cuanto al principio de equidad que se tomará como marco de referencia para este trabajo. En la segunda parte se analizan las principales metodologías, enfoques y variables asociadas con el logro académico y con las oportunidades educativas que han sido utilizados en diferentes estudios sobre el tema desde el enfoque de las escuelas eficaces.

3.1. Los conceptos de igualdad y equidad educativa

Sin duda, el tema de la igualdad en la distribución de la educación ocupa un lugar central, tanto en las decisiones de política pública como en las preocupaciones de los investigadores de la educación (Latapí, 1993). Muestra de ello es la amplia tradición del debate teórico y/o metodológico que, desde enfoques como el funcionalista (ver por ejemplo, Durkheim, 1975 y 1977), el estructural

³ En cuanto a esta expansión, es importante resaltar el crecimiento que tuvieron las telesecundarias, que al inicio del período reportado atendían al 12.9% de la matrícula, cifra que llegó al 20.4% al final del mismo, véase (Sandoval Hernández, 2005). La telesecundaria está diseñada para atender a la población de localidades marginadas, en las que no ha sido posible instalar secundarias generales o técnicas entre otras razones, porque hay un número reducido de egresados de primaria. En este tipo de servicio hay un solo maestro responsable, que utiliza medios electrónicos y material impreso para impartir sus clases.

funcionalista (ver por ejemplo, Parsons, 1961), el del capital humano (ver por ejemplo, Becker, 1962, 1964a y 1964b; y Mincer, 1974), el credencialista (ver por ejemplo, Collins, 1989), el reproductivista (ver por ejemplo, Bourdieu y Passeron, 1971 y 1977), el sistémico (ver por ejemplo, Luhmann, 1993 y 1996), entre otros, han tratado de definirla, medirla y proponer alternativas para su reducción.

Si bien todos estos enfoques parten de supuestos, argumentos y conceptos diferentes —incluso a veces contradictorios—, un análisis de sus principales contribuciones al debate indica que al menos tienen una coincidencia: la igualdad en la distribución de la educación no se puede reducir a ofrecer la oportunidad a todos los individuos de acceder y permanecer en un sistema educativo, sino que debe ir más allá. Es decir, debe asegurar —buscar— que los resultados del paso de los individuos por el sistema educativo se traduzcan en avances hacia otras dimensiones de la igualdad.

El concepto de la igualdad educativa es complejo, por lo que, para clarificar el panorama, es necesario acudir a definiciones concretas que permitan expresarlo de manera operativa.

De acuerdo con Muñoz (1996), los planteamientos hechos por Sussmann (1967) y por Coleman (1968) permiten expresar operativamente la igualdad de las oportunidades educativas mediante cuatro definiciones:

- a. Igualar las oportunidades de ingresar al sistema educativo que tengan, en los distintos niveles escolares, los individuos que posean las mismas habilidades, independientemente de su sexo y lugar de residencia.
- b. Igualar las oportunidades de ingresar al sistema educativo que estén al alcance, también en los distintos niveles escolares, de los miembros de todos los estratos sociales, independientemente de sus características demográficas y de sus habilidades intelectuales.
- c. Igualar los resultados educativos (aprovechamiento, internalización de actitudes y valores, etc.) que obtengan en el sistema escolar todos los individuos que cuenten con determinados niveles de habilidades académicas y que dediquen a su aprendizaje la misma cantidad de tiempo y esfuerzo.
- d. Igualar los resultados educativos (aprovechamiento, internalización de actitudes y valores, etc.) que logren en el sistema escolar todos los individuos que dediquen a su aprendizaje el mismo tiempo y esfuerzo, independientemente de las habilidades académicas que posean y del estrato social al que pertenezcan.
- e. Lograr que quienes pertenecen a distintos estratos sociales adquieran las mismas habilidades para el aprendizaje, mediante el acceso a insumos educativos de calidad inversamente proporcional a las habilidades con que ingresan a cada curso, y así puedan obtener los mismos resultados al final del mismo.

Al analizar estas definiciones, se puede observar que a medida que avanzan los incisos las exigencias se vuelven mayores. Al respecto comenta Muñoz que... “la segunda y la cuarta [definiciones] toman en cuenta las asimetrías que siempre existen entre las habilidades que desarrollan, en promedio, quienes están ubicados en los diferentes estratos sociales. A su vez, la tercera introduce un mayor nivel de complejidad, ya que propone la igualdad de los resultados educativos. Por otra parte, la cuarta definición agrega un nuevo nivel de exigencia, al proponer que todos los individuos que hagan el mismo esfuerzo obtengan los mismos resultados educativos, independientemente de las habilidades de que para ello dispongan, y del estrato social al que pertenezcan. Por último, la quinta

definición es de naturaleza instrumental, pues está orientada a lograr lo que propone la anterior” (Muñoz, 1996:8).

De esta manera, el análisis de estas definiciones y de las implicaciones que conllevan también permite identificar dos grandes dimensiones que hacen referencia a la *equidad* de oportunidades educativas:

- La primera —que corresponde a los incisos a) y b)—, se encarga de describir los requisitos que deben ser cumplidos para que una sociedad se acerque gradualmente a una situación en la que se alcance una verdadera distribución equitativa de las oportunidades de *acceso al sistema escolar*.
- La segunda dimensión —correspondiente a los incisos c), d) y e)— se encarga de describir los requisitos que deben ser cumplidos para que una sociedad se acerque gradualmente a una situación en la que se alcance una verdadera distribución equitativa de las oportunidades de obtener iguales *rendimientos académicos*.

Antes de continuar, resulta necesario ubicar el concepto de equidad en el marco del debate sobre igualdad⁴. El surgimiento del concepto de equidad es relativamente nuevo, el nacimiento del debate al respecto data de fines de la década de los 80, pero especialmente de la década de los 90 (López, 2004). El concepto de equidad aparece en el espacio de la política social y educativa desafiando al de igualdad, situación que da lugar a múltiples malestares ideológicos, además de aportar confusiones en el terreno conceptual⁵.

Siguiendo a López (2004), el principio de equidad parte del reconocimiento de las desigualdades intrínsecas de los sujetos y engloba en sí mismo a todas las dimensiones de la igualdad. Entonces, resulta necesario responder a la famosa pregunta que plantea Sen: Igualdad ¿De qué?

De acuerdo con Sen (1995), el hecho empírico de que todos seamos distintos hace posible comprender la complejidad y la necesidad de ampliar las bases de información pertinentes para hacer juicios acertados sobre los problemas de desigualdad. La igualdad en un aspecto de la vida no significa haber superado todas las dificultades para alcanzar una vida mejor. De esta manera, la diversidad humana exige la interconexión de múltiples igualdades en variados aspectos para generar un conjunto de oportunidades y capacidades reales que permitan alcanzar lo que las personas tienen razones para valorar.

Un ejemplo que puede ayudar a comprender lo anterior, y que va muy a tono con el tema de este trabajo, es el que plantea De Negri *et al.* (2002): “Si un sistema universal [...] de educación no

⁴ Para aclarar la diferencias que existen entre los conceptos de *igualdad* y *equidad*, conviene revisar la contribución que Arrupe (2002) hace al Proyecto “Equidad y Políticas Públicas, ¿equidad en la educación?” de la OEI, y que a la letra dice: “Igualdad” y “Equidad” suelen usarse habitualmente como sinónimos. Sin embargo, si bien similares, son conceptos connotativamente distintos, [...] “Igualdad” en el ámbito social hace comprensivamente a la base común de derechos y responsabilidades que corresponden a todos los miembros de la sociedad de acuerdo a las pautas que rigen su funcionamiento, en tanto pertenecientes a la misma. Igualdad remite a la característica común compartida. En tanto, “Equidad” remite desde la igualdad a la consideración de la especificidad, de la diferencia. Podríamos referirnos a la estima conjunta de semejanzas y alteridades incluidas en un género común. Incluye igualdad y diferencia. De allí que, referido a los grupos humanos, el concepto de equidad queda naturalmente implicado con el de justicia que connota igualdad y equilibrio, (lograr el equilibrio de la balanza requiere contemplar las diferencias de peso en los platillos para distribuir adecuadamente el mismo) En el ámbito educativo, la equidad se involucra con la justicia social distributiva. En dicho ámbito resulta más sencillo aún diferenciar igualdad de equidad distributivas. La igualdad distributiva sin equidad, puede rozar lo injusto, (aunque parezca paradójico y contradictorio).

⁵ De acuerdo con López (2004), este malestar de algunos medios académicos y políticos se debe al hecho de que este concepto de equidad es acuñado por el Banco Mundial y por otras agencias multilaterales del sistema internacional.

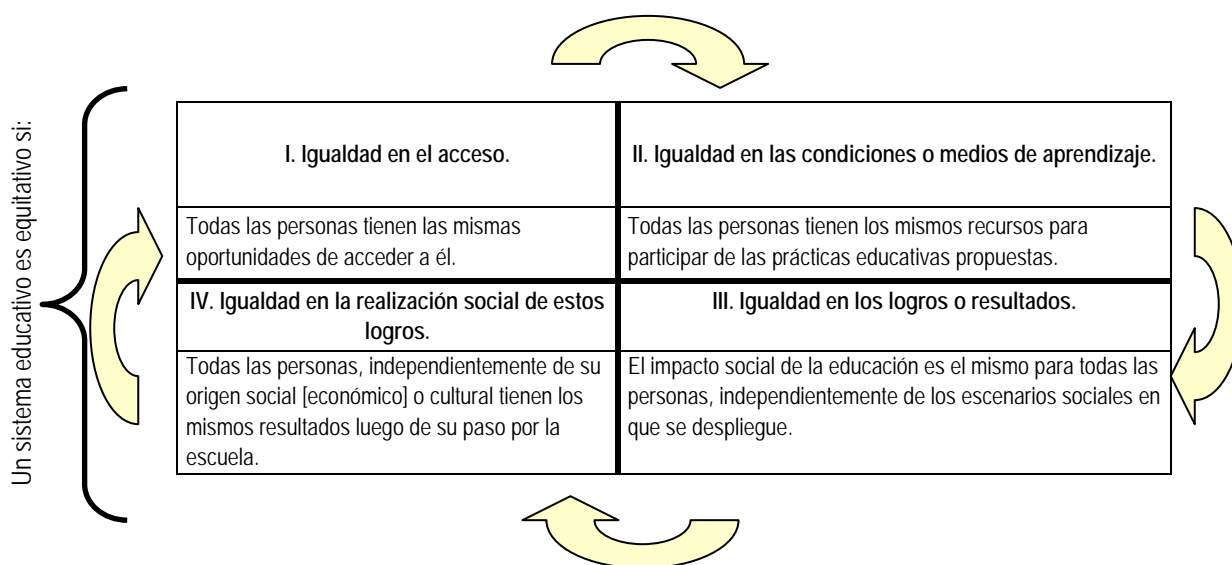
contempla la equidad, aun cuando todos tengan la misma [igual] oportunidad de acceso algunos recibirán cosas que no necesitan y otros cosas que les serán insuficientes, porque existen desigualdades previas y porque las capacidades de control sobre los recursos y las opciones también son asimétricas, trayendo en consecuencia que los que están en peor situación obtengan menos de lo que necesitan y los que están en mejor situación utilicen más de lo que en verdad requieren”.

De lo anterior se puede inferir que para que un sistema educativo sea equitativo, es necesario que tomen en cuenta los distintos puntos de partida —sociales, culturales, económicos, de conocimientos, etc.— de los estudiantes que se encuentran insertos en él, ofreciéndoles en consecuencia, desiguales oportunidades en pos de una igualdad estructurante o fundamental.

Así, de acuerdo con D’ Elia y Maignon (2004), se puede entender que la equidad y la igualdad están unidas pero no pueden reemplazarse una a la otra. La equidad se define como igualdad de oportunidades pero ésta no es factible sin una real igualdad de derechos y de poderes plenamente aceptados y socialmente ejercidos.

Volviendo a López (2004), avanzar en la definición de un criterio de equidad en educación implica, entonces, la necesidad de identificar una igualdad fundamental con base en la cual estructurar un proyecto educativo que permita romper con los determinismos del pasado e igualar las condiciones de integración a la sociedad. Al respecto, Demeuse *et al.* (2001) plantea la existencia de, al menos, cuatro principios de equidad organizados a partir de igual número de igualdades fundamentales. El cuadro que a continuación se presenta es un breve resumen de los planteamientos de Demeuse que, como se puede observar, tiene fuertes coincidencias con las definiciones de igualdad de oportunidades educativas planteadas por Muñoz (1996), aunque, esta vez, nutrido con el debate acerca de las relaciones entre igualdad y equidad educativa.

TABLA 2. PRINCIPIOS DE LA EQUIDAD EDUCATIVA



En resumen, para establecer un criterio de equidad en educación es necesario escoger una de estas igualdades fundamentales. La elección de cualquiera de ellas como base para el diseño de un proyecto educativo implicaría el establecimiento de objetivos y estrategias operativas muy distintas y, por su puesto, la obtención de resultados diferentes.

Para el presente estudio, se ha optado por tomar el principio de equidad basado en la igualdad de logros o resultados, ya que como comenta López (2004), es el único que permite compensar y revertir las desigualdades iniciales, rompiendo dentro del sistema educativo con los determinismos sociales⁶.

3.2. Principales metodologías, enfoques y variables asociadas con el rendimiento académico desde el enfoque de las escuelas eficaces⁷.

El enfoque de la eficacia escolar —en ambas vertientes— surge como una reacción contra las tendencias prevalecientes en las reformas al sistema escolar, la centralización de los procesos educativos y la difusión del cambio desde la perspectiva de arriba hacia abajo (*top-down*). Algunas investigaciones mostraron que el creciente centralismo y los rígidos sistemas de supervisión escolar no eran particularmente benéficos para las escuelas que operaban en los contextos socioeconómicos más difíciles y que los ajustes desde esta perspectiva no habían promovido las mejoras esperadas. (Stoll y Myers, 1998; Chapman, 2000; Hopkins y Levin 2000).

A lo largo de más de tres décadas, el interés por identificar y conocer la importancia de los factores que, al interior de los centros escolares, influyen en el logro educativo, han producido un elevado número de publicaciones sobre eficacia escolar, a partir de las cuales ha sido posible identificar un conjunto de características claves de las escuelas eficaces como:

TABLA 3. CARACTERÍSTICAS CLAVE DE LAS ESCUELAS EFICACES

Características clave de las escuelas eficaces	}	La existencia de un liderazgo fuerte y compartido (Gray, 1990) El desarrollo de una visión y metas compartidas (Lee, <i>et al.</i> , 1993) El desarrollo de un ambiente positivo para el aprendizaje (Mortimore, <i>et al.</i> , 1988) La focalización en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Creemers, 1994) El desarrollo de prácticas favorables para la enseñanza (Mortimore, 1993) La promoción de expectativas altas sobre el desempeño de los estudiantes (Tizard, <i>et al.</i> , 1988) El desarrollo de una cultura de refuerzo positivo (Wahlberg, 1984) La provisión de un sistema para supervisar el progreso de los alumnos (Levine y Lezotte, 1990) El otorgamiento de mayores responsabilidades a los estudiantes (Lipsitz, 1984) El desarrollo de una asociación escuela-hogar adecuada (Coleman, <i>et al.</i> , 1993) La definición de la escuela como una "organización de aprendizaje" (Hopkins, 1994)
--	---	---

Las investigaciones realizadas bajo el enfoque de las escuelas eficaces, han aplicado distintos modelos estadísticos para aislar el "efecto de la escuela"; sin embargo, la técnica de análisis que,

⁶ De acuerdo con López (2004), son los argumentos a favor de la igualdad de resultados los que ponen énfasis en la educación como motora de los procesos de desarrollo social y del fortalecimiento de las prácticas democráticas. Así, la educación es considerada una necesidad básica, e incrementar el nivel educativo de las personas equivale a proveerlas de recursos que les permitan una mayor participación y capacidad de influencia en la sociedad.

⁷ Este apartado del marco referencial está basado fundamentalmente en la revisión de la literatura que se realizó para otro estudio denominado *Factores externos e internos a las escuelas que influyen en el logro académico de los estudiantes de nivel primaria en México, 1998–2002. Análisis comparativo entre entidades con diferente nivel de desarrollo*. (Muñoz Izquierdo, C.; Márquez, A.; Sandoval Hernández, A. y Sánchez, H., 2004).

actualmente, es considerada como la más adecuada para el estudio de esta temática, es el análisis de datos multinivel o modelos lineales jerárquicos. Algunas de las investigaciones recientes que han empleado esta técnica, han incorporado las siguientes variables independientes —e indicadores— en sus modelos de análisis:

TABLA 4. VARIABLES E INDICADORES RELACIONADOS CON EL LOGRO ESCOLAR EN LOS ESTUDIOS BAJO EL ENFOQUE DE LAS ESCUELAS EFICACES (1)

Estudios bajo el enfoque de las escuelas eficaces (1)	En relación con el entorno familiar	<ul style="list-style-type: none"> Estatus ocupacional de los padres (Yang <i>et al</i>, 1999); Nivel socioeconómico (Cervini 2002 y 2003; Fernández, 2002; Piñeros, 1998); Capital cultural subjetivado: nivel educativo de los padres (Cervini 2002 y 2003; Fernández, 2002); Capital cultural objetivado: disponibilidad de libros, manuales, útiles escolares en casa (Cervini 2002 y 2003; Fernández, 2002). Costo de la educación (Piñeros, 1998); Hacinamiento familiar (Cervini 2002 y 2003; Fernández, 2002);
	En relación con las características de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> Edad (Yang <i>et al</i>, 1999; Goldstein, 2000; Thomas, 2001); Género (Fernández, 2002; Cervini, 2003; Piñeros, 1998; Yang <i>et al</i>, 1999; Goldstein, 2000; Thomas, 2001); Grupo étnico (Thomas, 2001); Lengua: si su lengua materna es diferente a la lengua de instrucción (Yang <i>et al</i>, 1999); Antecedentes escolares: si el alumno ha repetido algún grado, número de años cursados en preescolar, sí curso o no preescolar, historial del puntaje obtenido en pruebas anteriores (Cervini, 2003; Fernández, 1997; Piñeros, 1998; Yang <i>et al</i>, 1999; Thomas, 2001); Educación especial: si el alumno necesita educación especial y etapa en que se encuentra (Yang <i>et al</i>, 1999); Ausentismo (Yang <i>et al</i>, 1999); Tiempo de contacto del alumno con la escuela (Piñeros, 1998); Períodos cursados: número de períodos cursados en la escuela y en otras escuelas (Yang <i>et al</i>, 1999); Número de escuelas a las que ha asistido (Yang <i>et al</i>, 1999); Continuidad escolar: si continuó la educación secundaria en la misma escuela (Piñeros, 1998); Distancia de la escuela (Piñeros, 1998); Si cuenta con desayuno gratis (Yang <i>et al</i>, 1999; Goldstein, 2000; Thomas, 2001); Situación laboral del alumno (Cervini, 2003).

TABLA 5. VARIABLES E INDICADORES RELACIONADOS CON EL LOGRO ESCOLAR EN
 LOS ESTUDIOS BAJO EL ENFOQUE DE LAS ESCUELAS EFICACES (2)

Estudios bajo el enfoque de las escuelas eficaces (2)	En relación con las características de las escuelas	Estrato de la escuela: rural, urbana, urbana-rural (Yang, <i>et al.</i> , 1999); Modalidad de la escuela: académica, académica-técnica, técnica (Piñeros, 1998); Nivel educativo: preescolar, primaria, secundaria (Yang, <i>et al.</i> , 1999); Tipo de jornada y turno: completa, matutino, vespertino (Piñeros, 1998); Número de alumnos por grupo (Yang, <i>et al.</i> , 1999); Número de maestros por grupo (Yang, <i>et al.</i> , 1999). Recursos escolares disponibles: si la escuela proporciona libros de texto siempre u ocasionalmente, si la escuela cuenta con instalaciones deportivas, talleres, biblioteca, laboratorio de ciencias, de idiomas, de informática (Piñeros, 1998; Fernández, 1997; Cervini, 2002 y 2003);
	En relación con el proceso educativo	Motivación por las matemáticas (Cervini, 2003); Valoración de las matemáticas (Cervini, 2003); Percepción del alumno sobre la práctica docente (Cervini, 2003); Expectativa de éxito personal de los alumnos (Cervini, 2003); Dedicación hacia la escuela: esfuerzo en la presentación de trabajos (Cervini, 2003); Indisciplina: percepciones de los alumnos sobre los problemas de indisciplina (Cervini, 2003); Deserción escolar: percepciones de los alumnos sobre los problemas de estudiantes que abandonan la escuela (Cervini, 2003); Violencia: percepciones de los alumnos sobre los problemas de violencia (Cervini, 2003).

A partir de los resultados arrojados por este tipo de estudios, también se ha puesto de manifiesto que diversos factores relacionados con el entorno familiar —características sociales, económicas y culturales—⁸, así como con los procesos escolares —ambiente aprendizaje y organización de la enseñanza— y las características de las escuelas y los alumnos permiten explicar las diferencias observadas en el rendimiento escolar.⁹

Ambos tipos de estudios coinciden en destacar que tanto los factores extrínsecos como los factores intrínsecos al sistema escolar inciden en el éxito o fracaso escolar. Las controversias, como se mencionó anteriormente, se establecen generalmente en cuanto al impacto que sugieren puede tener la escuela y las prácticas que en ella se desarrollan, en el desempeño académico de los estudiantes. Para

⁸ Fernández (2002) al estudiar la estructura de determinantes sociales e institucionales de los rendimientos alcanzados por los alumnos de sexto grado de primaria en Argentina y Uruguay, a partir de bases de datos nacionales de individuos y escuelas, encontró que la determinación de clase sobre los aprendizajes se verifica en ambos países de manera mas o menos similar, tanto si se interpreta como influencia de los códigos lingüísticos o como transmisión intergeneracional del capital cultural a través de la inculcación. Cervini (2002) al analizar los efectos del origen social del alumno y del contexto socioeconómico de las escuelas y provincias sobre el logro en matemáticas y lengua al final de educación primaria en Argentina, constató que la desigual distribución de los aprendizajes está significativamente asociada con las desigualdades familiares tanto en el capital cultural como en el económico.

⁹ Cervini (2003) al investigar las relaciones entre la composición estudiantil, algunas características del proceso escolar y el rendimiento en matemáticas de alumnos del último grado de secundaria en Argentina, con base en los datos del Censo Nacional de Finalización del Nivel Secundario de 1998, encontró que el conjunto de variables referidas al proceso escolar permiten explicar el 50% de las variaciones del total de las diferencias entre las escuelas.

algunos, el peso de los factores estructurales es tan decisivo, que la escuela tendría la función de reproducir las diferencias entre los alumnos que se encuentran en la sociedad. Para otros, la evidencia señala consistentemente que la organización y funcionamiento de las escuelas tienen parte de responsabilidad en el mayor o menor éxito académico de los estudiantes, independientemente del contexto socioeconómico y cultural de las familias y que deben considerar también los factores estrictamente vinculados a los alumnos: motivación, capacidades o disposición.

4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Como se muestra en el apartado correspondiente al marco contextual, la expansión de la matrícula en educación secundaria (y en particular la de las telesecundarias ubicadas en zonas rurales) ha permitido incorporar al sistema escolar a crecientes proporciones de la demanda potencial correspondiente a este nivel educativo; por lo que, sin duda, ha disminuido la inequidad con la que tradicionalmente se han distribuido las oportunidades de ingresar a dicho nivel y de permanecer en el mismo.

Así, la pregunta que guía la presente investigación es la siguiente:

¿El crecimiento de la cobertura en la educación secundaria ha venido acompañado de la reducción, a través de tiempo, del impacto de los factores socioeconómicos y sociodemográficos en la determinación del rendimiento escolar de los estudiantes de este nivel educativo?

Una respuesta afirmativa a esta pregunta podría indicar que también ha mejorado la equidad con la que se distribuyen las oportunidades de obtener rendimientos satisfactorios en el EXANI I, y viceversa.

5. ALCANCES Y LIMITACIONES

La principal limitación del estudio consiste en que los resultados no pueden ser generalizables, debido a que los registros disponibles no corresponden a un muestreo aleatorio, sino a la información disponible para cada año. Por tal motivo se aprecian importantes diferencias en cuanto al número de escuelas y en cuanto al número de sustentantes que participaron en cada uno de los levantamientos que se tomaron en cuenta.

Un problema adicional con respecto a la representatividad de la muestra, que se desprende del tipo de análisis que se propone, consiste en que el seguimiento implica tomar en cuenta sólo a las escuelas que participaron en los dos levantamientos a considerar, lo que redujo de manera importante la cantidad de registros que se incluirán en el análisis.

Finalmente, un problema derivado también del tipo de análisis que se propone, es que con la finalidad de hacer “comparables” los resultados de las dos aplicaciones es necesario utilizar sólo las variables sociodemográficas que se repiten en ambos años, lo que disminuyó el número de variables que fue posible considerar.

Si bien, los resultados de este estudio no son técnicamente generalizables, se considera que ellos son relevantes por los siguientes motivos:

- Porque se utiliza la información disponible en las bases de datos del EXANI I, lo que permite tener un parámetro aproximado de las tendencias principales de la equidad y eficacia de las oportunidades de ingreso a la educación media superior.
- Porque, se cuenta con parámetros que permitirán valorar los resultados de este estudio a la luz de los hallazgos encontrados en otros estudios realizados en México y en otros países que evalúan el desempeño académico de los estudiantes considerando diversos factores socioeconómicos. Algunos de estos estudios han demostrado que las variables socioeconómicas que inciden en el desempeño académico son bastante robustas, por lo cual los resultados de esta investigación permitirán analizar su comportamiento en el caso de las muestras utilizadas.

6. METODOLOGÍA

En este apartado se presenta el tipo de información que se analiza y los procedimientos que se siguieron para su depuración. También se describen los procedimientos estadísticos que se siguieron para la realización del análisis.

6.1. Datos

La información que se analiza en este estudio corresponde a las aplicaciones del EXANI I en 1999 y 2003. El EXANI I es una prueba diagnóstica que se aplica en la fase terminal de la educación básica, a los egresados que cuentan con nueve grados aprobados de escolaridad. El examen tiene como propósito evaluar los conocimientos y habilidades básicas más representativas alcanzadas en la formación escolar de los sustentantes que se estiman esenciales; lo anterior juzgado y definido a partir de un Consejo Técnico integrado por representantes de instituciones de educación básica y media superior, así como por especialistas en evaluación educativa y un coordinador (CENEVAL, 2003).

El examen consta de 128 preguntas agrupadas en dos secciones de habilidades (verbal y matemática) y ocho secciones de conocimientos (español, historia, geografía, civismo o formación cívica y ética, matemáticas, física, química y biología) y una sección opcional de 16 preguntas de inglés que se incluyó a partir de 2002.

Las calificaciones de cada una de estas secciones y la calificación global se expresan en índice CENEVAL¹⁰ y en porcentaje de aciertos.

Una vez establecidas las evaluaciones que se tomaron en cuenta para el estudio, se procedió a determinar la cantidad de escuelas que contaran con la información suficiente para realizar el análisis propuesto.¹¹

6.2. Análisis de la información

El análisis de la información se realiza utilizando la técnica de regresión lineal múltiple. Si bien, esta técnica ha sido ampliamente utilizada por otras investigaciones similares, la originalidad de este trabajo reside en su carácter intertemporal; es decir, en que el objetivo principal no es medir la

¹⁰ El índice CENEVAL corresponde a una escala que va de los 700 a los 1300 puntos.

¹¹ El criterio que se utilizó para incluir a las escuelas en el análisis fue que contaran con al menos 5 evaluaciones para cada una de las aplicaciones que se incluyeron en el estudio.

relación existente entre las variables consideradas en los modelos y el rendimiento académico, sino en observar el comportamiento del peso que tienen estos factores a través del tiempo.

A partir de la revisión de diversas investigaciones que estudian la relación entre el logro escolar y diversas variables socioeconómicas de los estudiantes, se procedió a establecer un modelo teórico de análisis que sirvió de base para el estudio. Para establecer este modelo se tomaron en cuenta los siguientes aspectos: 1) la disponibilidad de información sobre aspectos socioeconómicos de los sustentantes del examen y 2) la estructura lógica de las variables incluidas en el modelo.

Es importante señalar que la información disponible y las características de la misma no siempre permitieron incluir variables o indicadores que en otros estudios se han visto relacionados con el logro académico de los estudiantes; sin embargo, con la finalidad de establecer un modelo definitivo, se revisó cada una de las variables procurando que mantuvieran correlación significativa con las variables de logro que se tomaron en cuenta para este trabajo, fuera éste positivo o negativo.

El número total de variables que se incluyeron en el modelo fue de 9, una correspondiente al contexto socioeconómico de la entidad donde se ubican las escuelas y el resto correspondientes a las características socioeconómicas de los sustentantes del examen. A su vez, las variables correspondientes a las características socioeconómicas se dividen en características personales de los sustentantes como género, edad y situación laboral; y en características de la familia del sustentante como escolaridad de los padres, estatus ocupacional de los padres, número de personas que viven con el sustentante y el ingreso familiar mensual.

De manera adicional, se procuró que las variables incluidas en las ecuaciones finales no estuvieran altamente correlacionadas entre sí y que no presentasen problemas de multicolinealidad, por lo que se revisaron los coeficientes que presenta el programa estadístico para las ciencias sociales (SPSS).¹²

TABLA 6. VARIABLES QUE SE UTILIZAN EN EL ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL MÚLTIPLE

Variables independientes		Variables dependientes
Contexto Socioeconómico	Nivel de desarrollo humano	
	Características personales	
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Género ○ Edad ○ Situación laboral 	Calificación en la sección de español (Índice CENEVAL)
Características Sociodemográficas	Características familiares	Calificación en la sección de matemáticas (Índice CENEVAL)
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Escolaridad de los padres ○ Estatus ocupacional del padre ○ Estatus ocupacional de la madre ○ Ingreso familiar mensual 	Calificación global (Índice CENEVAL)
		Número de personas que viven con el sustentante

¹² Éstos son: el coeficiente de tolerancia, el factor de inflación de la varianza (FIV) y el diagnóstico de colinealidad.

7. METODOLOGÍA

Como ya se mencionó, el análisis de la información se llevó a cabo a través de modelos de regresión múltiple. Esta técnica se usa para conocer el comportamiento de una variable dependiente en función de una o más variables independientes. Para el caso de este análisis, las variables dependientes son los promedios de aciertos que obtienen los sustentantes del EXANI I (en 1999 y 2003) en forma global y en las secciones de español y matemáticas. Las variables independientes se dividen en dos grupos: las referidas al contexto socioeconómico del sustentante y las que se refieren a sus características sociodemográficas.

Las siguientes tablas muestran un resumen de los resultados del análisis realizado. En ellas se pueden observar:

- Los coeficientes de determinación (R^2) obtenidos para cada año y para cada sección del EXANI I analizada, calificación global (tabla 7), sección de español (tabla 8) y sección de matemáticas (tabla 9). Este coeficiente hace referencia a la proporción de la varianza de la variable dependiente que es explicada por las variables independientes. En el caso de este trabajo, R^2 indica la proporción de la varianza en el logro académico de los sustentantes del EXANI I que es explicada por las variables independientes.
- Las variables independientes consideradas en cada modelo, el peso que tiene cada una en la explicación de la varianza de la variable dependiente (coeficiente beta, β) y el sentido de la relación que establecen con las variables dependientes. Un signo positivo (+) indica que cuando la variable dependiente aumenta o disminuye, la variable dependiente lo hace en el mismo sentido; un signo negativo (-) indica entonces que hay una relación inversa entre las variables, es decir, cuando una aumenta la otra disminuye.

TABLA 7. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL MÚLTIPLE
ÍNDICE CENEVAL GLOBAL

Variables independientes		1999	2003	No. de veces	
				(+)	(-)
Contexto Socioeconómico	Nivel de Desarrollo Humano	0.049	0.098	2	-
	Características personales				
Género	Masculino	0.1	-0.007	1	1
	Femenino				
	Edad	-0.103	-0.054	-	2
Situación laboral	Trabaja	-0.019	-0.013	-	2
	No trabaja				
Características Sociodemográficas					
Características familiares					
	Escolaridad de los padres	0.183	0.167	2	-
	Ocupación del padre	0.016	0.028	2	-
	Ocupación de la madre	0.027	0.023	2	-
	Ingreso familiar mensual	0.102	0.164	2	-
	Número de personas que viven con el sustentante	-0.067	-0.077	-	2
R² Coeficiente de determinación		0.118	0.132		

TABLA 8. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL MÚLTIPLE
 ÍNDICE CENEVAL DE ESPAÑOL

Variables independientes		1999	2003	No. de veces	
				(+)	(-)
Contexto Socioeconómico	Nivel de Desarrollo Humano	0.037	0.035	2	-
	Características personales				
	Género Masculino	-0.089	-0.053	-	2
	Femenino				
	Edad	-0.096	-0.082	-	2
Situación laboral	Trabaja	-0.024	-0.028	-	2
	No trabaja				
Características Sociodemográficas					
Características familiares					
	Escolaridad de los padres	0.137	0.124	2	-
	Ocupación del padre	0.010	0.016	2	-
	Ocupación de la madre	0.014	0.020	2	-
	Ingreso familiar mensual	0.078	0.139	2	-
	Número de personas que viven con el sustentante	-0.049	-0.056	-	2
R² Coeficiente de determinación		0.075	0.088		

 TABLA 9. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL MÚLTIPLE
 ÍNDICE CENEVAL DE MATEMÁTICAS

Variables independientes		1999	2003	No. de veces	
				(+)	(-)
Contexto Socioeconómico	Nivel de Desarrollo Humano	0.049	0.099	2	-
	Características personales				
	Género Masculino	0.087	-0.008	1	1
	Femenino				
	Edad	-0.108	-0.070	-	2
Situación laboral	Trabaja	-0.017	-0.005	-	2
	No trabaja				
Características Sociodemográficas					
Características familiares					
	Escolaridad de los padres	0.109	0.101	2	-
	Ocupación del padre	0.008	0.018	2	-
	Ocupación de la madre	0.012	0.004	2	-
	Ingreso familiar mensual	0.076	0.133	2	-
	Número de personas que viven con el sustentante	-0.030	-0.035	-	2
R² Coeficiente de determinación		0.059	0.069		

A continuación se describe la relación existente entre las variables independientes con respecto a los puntajes de logro académico que obtienen los alumnos en el EXANI I.

En cuanto a los factores del contexto socioeconómico, se incluye el índice refinado de desarrollo humano estatal. Esta variable muestra, en todos los modelos y para todas las aplicaciones, relaciones siempre significativas y de signo positivo. Los sustentantes provenientes de las entidades federativas con más alto nivel de desarrollo humano obtienen en todos los casos mayores puntajes que los sustentantes provenientes de entidades con menor nivel de desarrollo humano. (Ver tablas 7 a 9).

En relación con los factores correspondientes a las características sociodemográficas de los sustentantes, las variables que se incluyen se dividen en dos grupos: características personales y características familiares; dentro del primer grupo se encuentran el género de los sustentantes, su edad y su situación laboral; dentro del segundo grupo están la escolaridad de los padres, el estatus ocupacional del padre, el estatus ocupacional de la madre, el ingreso familiar mensual y número de personas que viven con el sustentante. Todas las variables sociodemográficas muestran relaciones consistentes y significativas en todos los modelos y para todas las aplicaciones.

Dentro del grupo de las variables correspondientes a las características personales, se encontró, en cuanto al género de los sustentantes, que las mujeres establecen una relación positiva con los puntajes del área de español para las dos aplicaciones, mientras que los hombres la establecen en matemáticas y en el puntaje global para la aplicación de 1999. En la aplicación de 2003 las mujeres muestran relaciones positivas también en matemáticas y en el puntaje global. (Ver tablas 7 a 9).

Por otra parte, se observa que la edad y la situación laboral de los sustentantes, en todos los modelos y aplicaciones, establecen relaciones negativas con los promedios de español, matemáticas y global; es decir, el hecho de que los sustentantes no trabajen es favorable para su desempeño académico; y a mayor edad, menor puntaje en el EXANI I. (Ver tablas 7 a 9).

Con respecto a las características familiares, se puede apreciar que la escolaridad de los padres, el estatus ocupacional del padre, el estatus ocupacional de la madre y el ingreso familiar mensual establecen en todos los casos relaciones positivas. Es decir, que un mayor número de años de escolaridad de los padres, un estatus ocupacional mayor del padre y de la madre y un ingreso mayor, inciden de manera positiva en el puntaje obtenido por los sustentantes en las áreas de español y matemáticas del EXANI I, así como en el puntaje global. (Ver tablas 7 a 9).

Del grupo de las variables que corresponden a características de la familia, la única variable que establece relaciones negativas con los puntajes obtenidos en el EXANI I, es el número de personas que viven con el sustentante. Así, un mayor número de personas viviendo con un sustentante, influye de manera negativa en su logro en el examen. (Ver tablas 7 a 9).

Finalmente, es importante mencionar que los coeficientes de determinación o varianza explicada fluctúan, para el puntaje global entre 11.8 y 13.2%, para la sección de español entre 7.5 y 8.8%, y para matemáticas entre 5.9 y 6.9%. En todos los casos los coeficientes correspondientes a la aplicación de 1999 resultaron ser menores a la de 2003. (Ver tablas 7 a 9). Cabe resaltar que los coeficientes obtenidos en los modelos de regresión pueden considerarse muy bajos, lo cual confirma que existen otras variables involucradas de manera importante en la explicación de las diferencias que obtienen los sustentantes del examen.

8. CONCLUSIONES

Los resultados de los análisis que se presentan en este trabajo constituyen una evidencia más de las tendencias que se han observado en el comportamiento de las diferentes variables que tradicionalmente se han relacionado con la equidad en la distribución de oportunidades de acceder a la educación media superior. Es decir, la relación que ancestralmente se ha evidenciado entre el logro académico de los estudiantes y sus antecedentes socioeconómicos y culturales sigue existiendo y, en el caso de este estudio, muestra las mismas tendencias generales encontradas en otros estudios similares. En este sentido se puede mencionar que, al igual que lo encontrado en otros estudios (p.e. Zorrilla y Romo, 2004), la variable que sistemáticamente pesa más en la explicación de la varianza del logro en el EXANI I es la escolaridad de los padres. En orden de importancia siguen las variables del ingreso familiar mensual, la edad del sustentante y el número de personas que viven con él; el índice de desarrollo humano estatal de la entidad donde cursó el último año de secundaria y el sexo; la ocupación de la madre y la situación laboral del sustentante; y finalmente la ocupación del padre.

Por lo que respecta al sexo de los sustentantes, las diferencias entre géneros en las áreas de español y matemáticas han sido ampliamente documentadas en la literatura. Para el caso de este trabajo, los resultados confirman las tendencias habitualmente observadas: son las mujeres las que obtienen, en la mayoría de los casos, los mejores puntajes en español y los hombres en matemáticas y en el promedio global (p. e. Zorrilla y Romo, 2004; Carvallo, 2006; Fernández, 2003). Aunque vale la pena mencionar que en la aplicación de 2003 las mujeres quedan por encima de los hombres, tanto en el puntaje global, como en las áreas de español y matemáticas. Este hecho cobra relevancia si se toma en cuenta que podría ser uno de los primeros asomos de una nueva tendencia, ya que de acuerdo con otros estudios (p.e. Muñoz, *et al.*, 2004), en años recientes la tradicional ventaja en el logro académico de los hombres sobre las mujeres en el área de matemáticas se había venido reduciendo de forma constante. De confirmarse esta tendencia con los resultados de investigaciones que usen diferentes bases de datos, se estará ante un elemento angular en las discusiones sobre la equidad educativa que tomen como variable principal el género¹³.

Por otro lado, es importante señalar, como ya se hizo antes, que aunque los modelos de regresión utilizados en este trabajo demostraron tener una limitada capacidad para explicar la varianza en los resultados de los jóvenes que sustentaron el examen, esto no afecta la utilidad del análisis, ya que su objetivo último no consiste en explicar la mayor proporción posible de dicha varianza, sino en observar el comportamiento en el tiempo de un grupo de factores socioeconómicos y sociodemográficos sobre los resultados de los sustentantes en el EXANI I. En otras palabras, el fin último de utilizar el análisis de regresión es saber si la proporción de la varianza en los resultados del examen que es explicada por estos factores a tendido a aumentar o a disminuir a través del tiempo.

En este sentido, a partir de los resultados se puede observar que el peso de los factores socioeconómicos y sociodemográficos sobre los resultados de los sustentantes en el EXANI I muestra una ligera tendencia positiva. Esto indicaría que, a pesar de que la expansión de la matrícula en educación secundaria ha contribuido sin duda a disminuir la inequidad con la que tradicionalmente se han distribuido las oportunidades de ingresar y permanecer en dicho nivel, sigue existiendo la inequidad con respecto a la distribución de las oportunidades de obtener rendimientos académicos

¹³ Información más detallada sobre este hallazgo y sobre la utilización de otras técnicas de análisis estadístico que lo confirman se pueden consultar en Sandoval Hernández, 2005.

satisfactorios. Otros estudios recientes que apoyan esta conclusión son los elaborados por Noriega y Santos (2004), Ahuja y Schmelkes (2004), Zorrilla y Romo (2004), Muñoz *et al.* (2004), entre otros.

Ahora bien, el hecho de que la inequidad en la distribución de las oportunidades de obtener rendimientos académicos satisfactorios, además de seguir existiendo, tienda a aumentar —como lo demuestran los resultados de este trabajo— aporta evidencia que soporta la hipótesis establecida por Muñoz y Villarreal (2005) sobre la falta de pertinencia del modelo educativo que está siendo implementado en las escuelas con contextos desfavorables, que aún con el refuerzo de algunos programas compensatorios no ha contribuido a la reducción de esta dimensión de la inequidad de oportunidades educativas¹⁴.

La confirmación de esta hipótesis, que por supuesto requerirá de un mayor número de investigaciones que aporten evidencia empírica al respecto, sugeriría que los programas compensatorios que hasta la fecha se han implementado en México para favorecer la equidad de las oportunidades educativas, si bien han contribuido de manera importante a reducir las inequidades de las oportunidades de acceder y permanecer en el sistema educativo, no han surtido los efectos deseados en lo concerniente a la inequidad de las oportunidades de obtener rendimientos académicos satisfactorios. Esta conclusión invita a hacer la misma pregunta que plantea Muñoz y Villarreal en su trabajo sobre los efectos educativos de los programas compensatorios (*op. cit.*): ¿Tiene sentido (más allá de fomentar el credencialismo) el seguir invirtiendo recursos en mantener a los niños y jóvenes en escuelas cuyos rendimientos académicos son deficientes, y en programas compensatorios que [...] tampoco cumplen la función hacia la cual están orientados?” (Muñoz y Villarreal, 2005:33).

Una respuesta afirmativa a esta pregunta podría darse si, y sólo si, se aprovecharan los conocimientos aportados sobre las diversas alternativas que para mejorar el rendimiento escolar han identificado las investigaciones sobre los factores que lo determinan. Es decir, si se instrumentaran las políticas y mecanismos que contribuyeran de manera sustantiva al aseguramiento de la calidad —en su sentido más amplio— de la educación impartida. De acuerdo con Sandoval y Muñoz (2004), estas políticas y mecanismos podrían ser, entre otras:

- la difusión de modelos educativos y el uso de materiales didácticos encaminados a promover la pertinencia sociocultural de los contenidos curriculares (orientados incluso a facilitar la individualización de los aprendizajes);
- la transformación de las escuelas normales que es requerida para formar docentes capaces de detectar y satisfacer las necesidades educativas de cada uno de sus alumnos —lo que se podría lograr utilizando diversas tecnologías o modelos educativos de formación de profesores actualmente disponibles—;
- la implantación de planes de estudios cuya densidad sea adecuada a las edades en que se encuentran los estudiantes inscritos en las escuelas secundarias; y

¹⁴ Sobre este punto vale la pena revisar los resultados que obtienen los autores del trabajo citado, ya que con una metodología distinta a la que se presenta en esta investigación, llegan a conclusiones similares. Los autores utilizan dos vías de análisis. “La primera consiste en observar la correlación existente entre las posiciones jerárquicas que ocupan las escuelas (desde el punto de vista de sus rendimientos académicos) y los estratos socioeconómicos en que se encuentran las familias de sus estudiantes. La segunda vía consiste en comparar los rendimientos académicos de las escuelas ubicadas en municipios de diferentes niveles de marginalidad”. (Muñoz Izquierdo, y Villarreal, 2005:32)

- la renovación de la gestión académica de las escuelas que es necesaria, entre otras cosas, para promover el trabajo docente en equipo; así como para asegurar —sobre todo en las escuelas multigrado— el oportuno acceso de los docentes a los apoyos requeridos.

En síntesis, no está de más subrayar que la justicia educativa no se puede alcanzar solamente a través del crecimiento lineal del sistema escolar; ya que, como lo confirman los resultados de este estudio, esa expansión no elimina la inequidad con la que se distribuyen las oportunidades escolares. Lo único que se puede lograr a través de la misma es desplazar (o cambiar de ubicación) las inequidades que han existido en la distribución de las oportunidades de ingresar a las escuelas, hacia la distribución de las oportunidades de adquirir aprendizajes satisfactorios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.
- Ahuja, R. y Schmelkes, S. (2004). Los aspirantes indígenas a la educación media superior. En: Tirado, F. (coord.). *Evaluación de la educación en México, Indicadores EXANI I*. México: CENEVAL.
- Arrupe, O. (2002). *Igualdad, diferencia y equidad en el ámbito de la educación*. Contribución enviada al proyecto Equidad y políticas públicas. ¿Equidad en la educación? OEI <http://www.campus-oei.org/equidad/Arrupe.PDF> Consultado el 5 de enero de 2005.
- Becker, G. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, 70 (5).
- Becker, G. (1964a). *Human Capital*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Becker, G. (1964b). *A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1971). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Carvalho, M. (2006). Factores que Afectan el Desempeño de los Alumnos Mexicanos en Edad de Educación Secundaria. Un Estudio Dentro de la Corriente de Eficacia Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), pp. 30-53.
- CENEVAL (2004). *¿Qué hacemos?, ¿hacia dónde vamos?, ¿quiénes somos?*. México: CENEVAL.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción social en Argentina. Un Modelo de tres niveles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 78 (16), pp. 445-500.
- Cervini, R. (2003). Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemáticas en la educación secundaria en Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1), pp. 72-98.
- Coleman, J. S., et al. (1966) *Equality of educational opportunity*. Washington: U. S. Department on H. E. W., Office of Education.
- Coleman, J. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38 (1).
- Coleman, et al. (1993). Seeking the levers of change: Participant attitudes and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*. 4 (1), pp. 59-83.
- CONAPO (2000). *Índices de marginación, 2000*. México: CONAPO.
- Creemers, B. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.
- Chapman, C. (2000). *OFSTED and Classroom Improvement* (Unpublished paper). University of Nottingham.

- Demeuse, M., Crahay, M. y Monseur, C. (2001). Efficiency and Equity. En: Hutmacher, W. (Ed). *In Pursuit of Equity in Education: Using International Indicators to Compare Equity Policies*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- D' Elia, Y. y Maingon, T. (2004). *La equidad en el Desarrollo Humano: estudio conceptual desde el enfoque de igualdad y diversidad*. Documentos para la discusión. Informes sobre Desarrollo Humano en Venezuela. Caracas: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- De Negri, A. et al. (2002). *El desarrollo de un pensamiento estratégico en las políticas públicas por la calidad de vida y la salud*. Caracas: Ministerio de Salud y Desarrollo Social de Venezuela.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Durkheim, E. (1977). On Education and Society. En: Karabel, J. y A. H. Halsey (eds.). *Power and Ideology in Education*. Nueva York, Oxford University Press.
- Fernández, T. (2002). Determinantes sociales e institucionales de la desigualdad educativa en sexto año de educación primaria de Argentina y Uruguay, 1999. Una aproximación mediante un modelo de regresión logística. *Revista de Investigación Educativa*, 7 (16), pp. 501-536.
- Fernández, T. (2003). *Tres estudios sobre determinantes sociales del rendimiento escolar*. Colección de Cuadernos de Investigación. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Fernández, T. (2004). *Perfil de las escuelas primarias eficaces en México*. Colección de Cuadernos de Investigación. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Goldstein, H. (2000). School effectiveness research and Educational Policy. *Oxford Review of Education*, 26(3-4), pp. 353-363.
- Goldstein, H., Huiqui, P., Rath, T. y Hill, N. (2000). *The use of value added information in judging school performance*. London: Institute of Education.
- Gray, J. (1990). The quality of schooling: Frameworks for judgments. *British Journal of Educational Studies*, 38 (3), pp. 204-233.
- Hernández, J. (2004). Origen y desarrollo del EXANI I. En: Tirado, F. (coord.). *Evaluación de la educación en México, Indicadores EXANI I*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).
- Hopkins, D. (1994). School Improvement in an era of change. En: Ribbens, P. and Burridge, E. (eds.) *Improving Education and Promoting Quality in Schools*. London: Cassell.
- Hopkins, D. y Levin, B. (2000). Government policy and school development. *School Leadership and Management*, 20 (1), pp. 15-30.
- INEE (2004). *La calidad de la educación básica en México 2004*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2004). *¿Cómo está la educación secundaria en México?*. Folleto #2 de la colección: Los Temas de la Evaluación. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Latapí, P. (1993). Reflexiones sobre la justicia en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIII(2).
- Lee, V. et al. (1993). The organization of effective second schools. *Research in Education* 19, pp.171-226.
- Levine, D. y Lezotte, L. (1990). *Unusually Effective Schools: a review and analysis of research and practice*. Madison Wisconsin: National Center of Effective Schools Research and Development.
- Lipsitz, J. (1984). *Successful Schools for Young Adolescents*. New Brunswick: Transaction Books.
- López, N. (2004). Igualdad en el acceso al conocimiento: la dimensión política de un proyecto educativo. Ponencia presentada en el *Seminario Internacional: Desigualdad, fragmentación social y educación*. UNESCO-IIPE, Buenos Aires, Noviembre de 2004.

- Márquez, A. (2002). *Educación superior y mercados de trabajo: Un análisis de los factores macro y micro sociales relacionados con la demanda por educación superior en México*. Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Aguascalientes, México.
- Martínez, F. (2003). *Calidad y equidad en educación. 20 años de reflexiones*. México: Aula XXI / Santillana.
- Martínez, F. y Schmelkes, S. (1999). Aseguramiento de la calidad de las pruebas de estándares nacionales para la educación primaria, de la Secretaría de Educación Pública. Ponencia presentada en el V Congreso de la Investigación Educativa, México.
- Mortimore, P. y Sammons, P. (1997). Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research. En: White, J. y Barbar, M. (eds.). *Perspectives on School Effectiveness and School Improvement*. London: Institute of Education, pp. 77-124.
- Mortimore, P. (1993). School Effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 4 (4), pp. 290-310.
- Mortimore, P. et al. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Wells: Open Books.
- Muñoz Izquierdo, C. (1996). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*. México: FCE.
- Muñoz Izquierdo, C. y Guzmán, T. (1971). Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, I (2).
- Muñoz Izquierdo, C., et al. (1979). Síndrome del atraso y el abandono del sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, IX(3).
- Muñoz Izquierdo, C., Márquez, A., Sandoval, A. y Sánchez, H. (2004). *Factores externos e internos a las escuelas que influyen en el logro académico de los estudiantes de nivel primaria en México, 1998–2002. Análisis comparativo entre entidades con diferente nivel de desarrollo*. México: INEE.
- Muñoz Izquierdo, C. y Villarreal, G. (2005). Un marco referencial para interpretar los efectos educativos de los programas compensatorios. Artículo presentado en la *Research Conference Poverty and poverty reduction strategies: mexican and international experience*, organizada por The Kennedy School of Government at Harvard University y la Escuela de Graduados en Administración Pública y Política Pública (EGAP) del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, que se llevó a cabo en Monterrey, México del 19 al 21 de enero de ese año. <http://www.itesm.mx/egap/cp/pres/07pres.pdf> Consultado el 21 de julio de 2005.
- Noriega, C. y Santos, A. (2004). Un acercamiento a las telesecundarias con base en los resultados de sus alumnos en el EXANI-I. En Tirado, F. (coord.). *Evaluación de la educación en México, Indicadores EXANI I*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).
- OCDE (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000*. México: OCDE / Editorial Santillana.
- Piñeros, L. J. (1998). *Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Un estudio en Colombia*. Washington: Banco Mundial.
- PUND (2003). *Informe sobre desarrollo humano. México 2002*. México: PUND.
- Sammons, P. (2001). Fairer comparisons in schools. The role of school effectiveness research in promoting improvement. Ponencia presentada en *The Meaning of Quality in Education Conference*, Karlstad, 2-4 de abril.
- Sandoval Hernández, A. y Muñoz Izquierdo, C. (2004). Equidad y eficacia en la distribución de oportunidades de acceder a la educación media. En Tirado, F. (coord.). *Evaluación de la educación en México, Indicadores EXANI I*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).
- Sandoval Hernández, A. (2005). *La equidad en la distribución de oportunidades de acceso a la educación media superior en México. Un estudio con base en los datos del EXANI -I*. Tesis de Maestría. Universidad Iberoamericana.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. España: Alianza.

- SEP (1998). *Informe de labores de la Secretaría de Educación Pública*. México: SEP.
- SEP (2004). *Informe de labores de la Secretaría de Educación Pública*. México: SEP.
- SEP (2004). *Visión y misión de la SEP*. México: SEP.
- Stoll, I. y Myers, K. (1998). *No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulty*. London: Falmer Press.
- Stoll, L. y Fink, D. (1996) *Changing our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Sussmann, L. (1967). Summary Review by the Rapporteur. En: *Social Objectives in Educational Planning*. Paris: OECD.
- Thomas, S. (2001). Dimensions of Secondary School Effectiveness: Comparative Analyses Across Regions; *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), pp. 285-322.
- Tizard, B. et al. (1988). *Young children at School in the Inner City*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- Torres, R.M. y Tenti, E. (2000). *Políticas educativas y equidad en México: La experiencia de la Educación Comunitaria, la Telesecundaria y los Programas Compensatorios*. Buenos Aires: IPE/UNESCO.
- Wahlberg, H. J. (1984). Improving the productivity of American schools. *Educational Leadership*, 42 (7), pp. 19-27.
- Yang M.; Goldstein H.; Rath T.; Hill N. (1999). The Use of Assessment Data for School Improvement Purposes. *Oxford Review of Education*, 25 (4), pp. 469-483.
- Zorrilla, M. y Romo, J.M. (2004). La educación secundaria en Aguascalientes 1999 al 2002. Un análisis de factores asociados a los resultados escolares en español y matemáticas en EXANI-I. En Tirado, F. (coord.) *Evaluación de la educación en México, Indicadores EXANI I*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).

Fecha de recepción: 3 de Agosto de 2006

Fecha de aceptación: 18 de Octubre de 2006