

TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO: MECANISMOS DE INGRESO Y EXPECTATIVAS EDUCATIVAS*

Valentina Itandehui Sifuentes García**

RESUMEN. En esta investigación se analizan cómo los mecanismos de ingreso a la Educación Media Superior (EMS) en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM) influyen en la construcción de las expectativas educativas de los estudiantes, con el fin de conocer la forma en la que estos mecanismos conforman experiencias de transición que derivan en expectativas desiguales ante la educación. Se identificó que, de acuerdo con la forma en que ingresaron a los estudios medios superiores, los estudiantes fortalecieron o replantearon sus expectativas. Los resultados buscan contribuir al debate actual en torno a las modificaciones al ingreso a la educación pública en este nivel en México y su posible impacto en la distribución de oportunidades educativas.

PALABRAS CLAVE. Transición a la educación media superior; mecanismos de ingreso; expectativas educativas; igualdad de oportunidades; examen COMIPEMS.

TRANSITION TO UPPER SECONDARY EDUCATION IN MEXICO: ENTRY MECHANISMS AND EDUCATIONAL EXPECTATIONS

* Este artículo fue elaborado gracias al Programa de Becas Posdoctorales de la UNAM.

** Becaria posdoctoral, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México, asesorada por la Dra. Carlota Guzmán Gómez. Correo electrónico: vsifuentes@colmex.mx

ABSTRACT. This research analyzes how upper secondary education (EMS) admission mechanisms in the Mexico City Metropolitan Area (ZMCM) influence the construction of students' educational expectations. It aims to understand how these mechanisms shape transition experiences that result in unequal expectations regarding education. It was found that, depending on the way they entered upper secondary education, students strengthened or reconsidered their expectations. The results seek to contribute to the current debate surrounding changes to public education admissions at this level in Mexico and their potential impact on the distribution of educational opportunities.

KEY WORDS. Transition to upper secondary education; admission mechanisms; educational expectations; equal opportunities; COMIPEMS exam.

INTRODUCCIÓN

En la Ciudad de México y su zona metropolitana, la transición a la educación media superior era administrada, desde 1996, de manera central por el concurso de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). A partir de 2025, frente a las múltiples críticas a este mecanismo de asignación y con el objetivo de garantizar el derecho a la educación, este concurso fue eliminado para dar lugar al proceso *Bachillerato para todas y todos*.¹

Diversos expertos señalan que el nuevo mecanismo de asignación no resuelve de manera sustantiva los problemas estructurales de desigualdad en el acceso a la EMS en la capital del país (Backhoff, 2024; Hernández-Fernández, 2025, Rodríguez-Gómez, 2024; Sifuentes, 2024). Ante este contexto, este trabajo presenta un análisis de las expectativas de estudiantes de la ZMCM que ingresaron a la EMS a través de los diferentes mecanismos disponibles hasta el año 2024, con el fin de conocer cómo las diferentes vías de ingreso a este nivel se asocian a expectativas educativas desiguales. El

¹ <https://miderechomilugar.com/>

estudio se interesa por conocer cómo la forma desde la cual las y los jóvenes ingresan al nivel medio superior tiene un impacto en la configuración de sus expectativas educativas, es decir, de aquello que evalúan como posible para ellos mismos.

En México, la transición de la educación básica al nivel medio superior es fundamental en la trayectoria educativa de los estudiantes. Por un lado, es el periodo más crítico en las probabilidades de abandono e interrupción escolar (Blanco, 2013; 2014) y por otro, enfrenta a los estudiantes a elecciones significativas ante sus oportunidades educativas. Esto se debe a que el sistema educativo de EMS se ha configurado de forma tal que las probabilidades de egreso y continuación de los estudios dependen significativamente del tipo de institución a la que se ingresa (Rodríguez, 2015; Solís, 2014; Solís *et al.*, 2013).²

Hasta 2024, en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMC-M)³ se contaba con tres principales mecanismos para acceder a la EMS⁴: el concurso de selección COMIPEMS, el ingreso a la oferta privada y el sorteo realizado por el Instituto de Educación Media Superior (IEMS). Cada uno de estos procesos surge desde lógicas de asignación con base a supuestos diferentes. Por esta razón, los estudiantes de EMS de esta zona son una población que permite observar cómo las expectativas educativas de los estudiantes pueden cambiar después de atravesar por mecanismos de asignación con distinta perspectiva sobre la administración de la demanda.

Este trabajo se inserta en la discusión sobre los mecanismos de selección y la desigualdad educativa. De manera particular, parte de tres supuestos principales. El primero es que, en un sistema institucional altamente estratificado, como ocurre en la ZMCM, el ingreso por examen único fortalece las desigualdades educativas asociadas al origen social. El segundo es que

² Diferentes estudios han señalado que ser asignado a una escuela no deseada afecta la motivación y aspiraciones de los jóvenes, además de que aumenta las probabilidades de abandonar los estudios (Blanco *et al.*, 2014; Casiano, 2017; Palacios, 2007; Rodríguez, 2015; Sifuentes, 2019; Tapia, 2007)

³ Se define como la zona que incluye la Ciudad de México y 22 municipios conurbados del Estado de México.

⁴ Existen además opciones públicas que cuentan con sus propios procesos de selección como los bachilleratos artísticos (INBAL), los bachilleratos del Sistema Educativo Militar, la Preparatoria de la Universidad de Chapingo y los Bachilleratos en línea.

la estratificación del sistema educativo en esta zona promovió la aparición y expansión de mecanismos de acceso alternativos que generaron procesos de transición desiguales desde los que los estudiantes construyeron sus expectativas educativas. El tercero es que los mecanismos de acceso pueden profundizar la desigualdad de oportunidades frente a la educación, pero que también pueden ayudar a reducirla (Villa Lever, 2007; Sifuentes, 2019).

El trabajo se compone de cuatro secciones. En la primera se presenta un panorama general sobre la forma en la que se configuró la transición a la EMS en la ZMCM en las últimas décadas. En la segunda parte se expone la perspectiva teórica desde la que fue analizado el proceso de construcción de expectativas. El tercer apartado explica el abordaje metodológico. Finalmente, la cuarta sección discute los resultados y desarrolla las conclusiones con relación a la reciente eliminación del concurso COMIPEMS en la ZMCM y el establecimiento del programa Bachillerato para todas y todos.

ACCESO A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LA ZONA METROPOLITANA DE LA CIUDAD DE MÉXICO: DINÁMICAS DE SELECCIÓN Y EXCLUSIÓN.

En México, el acceso a la educación es un derecho constitucional y desde el año 2012 es obligatoria hasta el nivel medio superior (DOF, 2012). Sin embargo, a pesar del crecimiento en la oferta educativa en el nivel medio superior, un importante número de egresados de educación básica continúa sin ingresar a este nivel. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP), sólo 78.4% de los jóvenes de entre 15 y 17 años que concluyen la educación básica ingresa al bachillerato.⁵

En el caso de la capital del país, donde se reportan altos índices de atención de demanda en EMS en comparación con otros estados, durante el ciclo 2021-2022 la cobertura en este nivel fue de 124.5%.⁶ Sin embargo, Gil Antón *et al.* (2009) señalan que esta elevada cifra puede ser engañosa, ya que esta zona atrae jóvenes de otros estados, sobre todo de los municipios conurbados del Estado de México. En contraste con las cifras anteriores,

⁵ https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2023_2024_bolsillo.pdf

⁶ https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/Atlas_estados/CDMX.pdf

Blanco (2014) encontró que en la Ciudad de México uno de cada cinco jóvenes que finaliza la secundaria no ingresa al nivel medio superior, y que solo el 52 % de los que lo hacen concluye sus estudios.

Con el objetivo de ampliar la matrícula en EMS en la Ciudad de México y su zona conurbada, en las últimas décadas se han creado instituciones enfocadas a atender diferentes perfiles e intereses. Si bien estas escuelas representan una opción atractiva para algunos estudiantes, la gran mayoría continúa aspirando ingresar a las escuelas públicas de mayor prestigio. Estas escuelas son principalmente las escuelas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), lo que se debe en gran medida a que son las únicas opciones que cuentan con pase reglamentado⁷ a los planteles de educación superior de esta universidad. En este sentido, las oportunidades de ingresar a esta universidad se ponen en juego desde la finalización de la secundaria, no del bachillerato (Solís 2014).

La vía para ingresar a los bachilleratos de la UNAM es a través de un concurso de selección basado en un examen, que hasta el año 2024 fue organizado por la COMIPEMS, y que a partir de 2025 organiza el Espacio de Coordinación de Educación Media Superior (ECOEMS). En el último año de su funcionamiento, la COMIPEMS reportó un registro de más de 285 mil aspirantes, de los cuales, cerca de 60% eligió una escuela de la UNAM como primera opción.⁸

La COMIPEMS fue creada como respuesta a la necesidad de establecer un marco normativo común para regular y dar orden a la demanda de aspirantes a ingresar a la EMS. Al integrar a las nueve principales instituciones públicas de EMS de la ZMCM,⁹ este mecanismo representó la más impor-

⁷ La UNAM ofrece dos tipos de instituciones de educación media superior. Ambos otorgan a sus estudiantes un pase reglamentado, mediante el cual pueden ingresar a los estudios superiores en alguna de sus carreras sin necesidad de presentar examen una vez concluidos los estudios de bachillerato, siempre y cuando cumplan algunas condiciones.

⁸ <https://convocatoriacomipems.com.mx/aciertoscomipems.html>

⁹ Estas instituciones son el Colegio de Bachilleres (COLBACH), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DEGETA), la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DEGEDI), la Dirección General del Bachillerato (DGB), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

tante vía para acceder a este nivel educativo, y si bien este proceso efectivamente dio orden y claridad al proceso de asignación, desde sus inicios fue ampliamente cuestionado.

Para participar en el concurso COMIPEMS, los aspirantes seleccionaban y ordenaban entre una y veinte opciones educativas, de acuerdo con sus preferencias. Posteriormente, los concursantes presentaban un examen de conocimientos de 128 reactivos; la selección se basaba exclusivamente en el puntaje obtenido en esta prueba.¹⁰ Los aspirantes con más aciertos se asignaban a su primera opción, después continuaban los aspirantes con el segundo mejor puntaje y, en caso de aún haber disponibilidad en su primera opción, se asignaban a ésta. En caso contrario, eran asignados a su segunda opción, y así sucesivamente. Cuando no se obtenía el puntaje necesario para ser asignado a alguna de las opciones elegidas, se tenía la posibilidad de elegir alguna de las escuelas que, después de finalizado el proceso de asignación, aún tuviera espacio, es decir, aquellas con menor demanda.

La lógica de selección de este concurso se basó, al menos teóricamente, en una asignación justa, basada en el esfuerzo individual. La asignación a partir del puntaje obtenido en un examen estandarizado partía del supuesto de una competencia en igualdad de condiciones, cuyo resultado garantizaba que los aspirantes con mayor desempeño académico ganaban la oportunidad de elegir prioritariamente la escuela de su preferencia. No obstante, este supuesto deja de lado que el contexto en el que las personas se desenvuelven no es igual, sobre todo en una sociedad con importantes brechas de desigualdad social como lo es la mexicana. Al respecto, se ha identificado que el nivel socioeconómico se asocia con las probabilidades de ingreso mediante los exámenes únicos (Guzmán y Serrano, 2011; Hernández-Fernández, 2020; Rodríguez, 2015; Solís *et al.*, 2013), lo que coloca en desigualdad de condiciones a los sectores más vulnerables.

Por su otro lado, Cantala (2010) apunta que otro de los costos de la asignación del concurso COMIPEMS era la homogenización de las opciones educativas, debido a que el criterio de selección era el mismo para distintos tipos de escuelas. Lo anterior tiene importantes repercusiones tomando en

¹⁰ Todos los aspirantes presentaban la misma prueba diseñada por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), a no ser que su primera opción sea una escuela de la UNAM. En este caso, presentan un examen realizado por esta universidad.

cuenta que, de acuerdo con la COMIPEMS,¹¹ cerca del 60% de sus concursantes elegía uno de los bachilleratos de la UNAM como primera opción. Esto significa que más de la mitad de los aspirantes se concentra en 14 de las 458 escuelas públicas que conformaban esta institución. Estas cifras muestran un alto nivel de estratificación entre las opciones educativas y la enorme disparidad en la preferencia de los aspirantes.

Diversos estudios señalan que la expansión de la cobertura no representa una solución por sí misma al problema de la desigualdad de oportunidades educativas, y que, incluso, puede llegar a acentuarla (Arum *et al.*, 2007; Boudon, 1973; 2003; Lucas, 2001; Pogliaghi, 2018; Raftery y Hout, 1993; Shavit y Blossfeld, 1993). La ampliación y diversificación de la oferta a través de instituciones educativas disímiles en la calidad de sus servicios, recursos y apoyos, establece un acceso a la educación desigual, en tanto que cierto sector será siempre relegado a las opciones menos atractivas. Ante un sistema educativo de estas características, como lo es el de la ZMCM, si los mecanismos de asignación dejan de lado variables como el origen social, el género y la estratificación institucional reforzarán inevitablemente la desigualdad de las oportunidades educativas.

La desigual distribución de la demanda en la ZMCM ha generado un nivel de competencia tan elevado que una trayectoria educativa destacable y un alto puntaje en el examen de concurso no eran garantía para ingresar a la primera opción si ésta era una escuela de la UNAM. En consecuencia, un enorme número de aspirantes queda excluido de sus opciones de preferencia cada año. Este panorama, junto con el crecimiento de la demanda, impulsaron el desarrollo de vías de ingreso a la EMS alternativas al concurso COMIPEMS. Una de ellas fue el ingreso a bachilleratos privados orientados a captar la demanda de aspirantes que no lograron ingresar a sus opciones públicas de preferencia (Gil Antón, 2008).

Las opciones privadas de absorción de demanda ofrecen costos más accesibles a los solicitados por las escuelas de élite, por lo que su expansión ha contribuido a que un mayor número de estudiantes tenga acceso a la EMS en escuelas que se adaptan a sus expectativas y las de sus familias. Sin embargo, este mecanismo de acceso también ha reforzado dinámicas que acentúan la desigualdad educativa. Esto se debe a que estos estudiantes, que

¹¹ <https://convocatoriacomipems.com.mx/>

generalmente se ubican entre el estrato medio y bajo (Hernández-Fernández, 2020), se ven en la necesidad de cubrir gastos mucho mayores que los que implicaría acudir a instituciones públicas.

Una tercera vía para acceder a la EMS en la ZMCM es el sorteo. Este proceso se puso en marcha a partir del año 2000, y es un mecanismo de ingreso que se estableció a partir de la reivindicación de los estudiantes como sujetos de derecho. Desde este mecanismo, la responsabilidad del no ingreso se coloca en las instituciones y no en los estudiantes, en la medida en que éstas no han logrado garantizar espacios suficientes. Además, la lógica de selección con base en el sorteo reconoce las desventajas en la distribución de oportunidades asociadas a los estratos sociales bajos, por lo que es una alternativa que busca incluir a estudiantes excluidos de la EMS a través de los exámenes únicos o de las opciones privadas por motivos asociados a su condición económica.

Aún con la aparición y crecimiento de vías alternas al concurso COMIPEMS, el enorme número de estudiantes que no puede ingresar a la opción de su preferencia muestra que los mecanismos de ingreso existentes en la ZMCM, pese a que han ayudado a administrar la asignación de los espacios en la transición a la EMS, no han propiciado una distribución equitativa e incluyente que sea congruente con el sentido social de la educación. Ante este contexto, y como parte del Plan Integral del Sistema Nacional de Bachillerato de la Nueva Escuela Mexicana, en 2025 el Gobierno de México anunció la eliminación del examen COMIPEMS en la ZMCM y estableció al ECOEMS como nuevo modelo de ingreso a este nivel. Este modelo busca eliminar la exclusión educativa y garantizar que todos los egresados de secundaria tengan acceso a una institución de EMS pública. Este trabajo propone que para comprender los alcances que esta propuesta puede tener en el establecimiento de un régimen de transición a la EMS más equitativo, es importante considerar el impacto que los mecanismos previos tenían en las expectativas educativas de los aspirantes.

EXPECTATIVAS EDUCATIVAS: INTEGRACIÓN ESTRUCTURA/AGENCIA

Los estudios sobre la desigualdad educativa han identificado una fuerte asociación entre las condiciones estructurales y las elecciones de los estu-

diantes. Sin embargo, en las últimas décadas se han desarrollado trabajos que muestran que las expectativas educativas pueden mediar el efecto que los factores estructurales tienen en las elecciones y trayectorias escolares (Blanco, 2021; Creed *et al.*, 2009; Gottfredson, 2002; Rojewski, 2005; Shavit y Blossfeld, 1993; Sifuentes, 2019; Solís et al, 2013; White, 2007). Por esta razón, las expectativas educativas pueden ser consideradas una variable predictiva del logro escolar (Andrew y Hauser, 2007).

Los aspectos de carácter subjetivo, como lo son las expectativas educativas, han permitido explicar los procesos que subyacen a la toma de decisiones educativas de los individuos y posibilitan explorar la articulación entre la estructura y la acción. La estructura social conforma la matriz desde la que los individuos establecen sus expectativas, pero éstas también son conformadas a partir de sus experiencias y la evaluación subjetiva que los individuos hacen de estas. En este sentido, las expectativas educativas son resultado de procesos reflexivos que los estudiantes hacen sobre sus opciones. Las expectativas son, entonces, producto de las elecciones tomadas en el pasado, de las condiciones del presente y de los proyectos a futuro.

El concepto de reflexividad utilizado en este estudio busca dar cuenta de la capacidad que tienen los actores sociales para visualizar posibilidades y alternativas desde la contextualización de las experiencias pasadas y con base a las relaciones presentes (Emirbayer y Mische, 1998). La capacidad reflexiva de los agentes está siempre condicionada por realidades concretas de lo accesible y lo inaccesible (Giovine y Bari, 2023). En este sentido, las expectativas, al ser las opciones que los actores esperan tener a su alcance dadas sus limitaciones reales o percibidas (Rojewski, 2005), son un concepto que permite observar la interacción entre las condiciones estructurales concretas y cómo los actores evalúan subjetivamente sus posibilidades desde dichas condiciones. Conocer cómo los distintos mecanismos de acceso a la EMS en la ZMCM se asocian a procesos diferenciados de conformación de expectativas educativas, nos permite entender el papel que estos procesos tienen en la distribución de oportunidades educativas a nivel estructural y subjetivo, y nos brinda pistas sobre el camino a seguir en la búsqueda de un acceso más incluyente.

METODOLOGÍA: LA PERSPECTIVA DEL CURSO DE VIDA

La transición a la EMS representa un referente clave para observar cómo operan los mecanismos que explican la desigualdad de oportunidades educativas, afectando no solo la distribución de las probabilidades de la continuación de los estudios sino también produciendo experiencias diferenciadas desde las que los jóvenes evalúan aquello que consideran posible para ellos. En este sentido, el análisis de las expectativas requiere de una perspectiva metodológica que permita reconstruir las experiencias de los individuos dentro del flujo del tiempo y de las relaciones, articulando las experiencias de la biografía individual con la estructura social. Con este objetivo, el estudio aborda la construcción de las expectativas educativas desde el enfoque del curso de vida, para observar cómo las elecciones personales y las condiciones estructurales se entrelazan dinámicamente a través de las trayectorias escolares. Este enfoque permite estudiar los procesos a lo largo del tiempo y en relación con el contexto.

El análisis del curso de vida se basa en tres categorías fundamentales: las trayectorias, las transiciones y los puntos de inflexión (Elder *et al.*, 2006). El concepto de trayectoria se refiere a la articulación de eventos que dan forma a los distintos itinerarios de los individuos a lo largo de su vida y no supone una secuencia en particular o lineal, sino un tránsito donde intervienen otras trayectorias y eventos. Las transiciones son sucesos que marcan el cambio de un estado, posición o situación dentro de las trayectorias. Las transiciones son especialmente significativas en el curso de vida de las personas, en tanto que implican cambios en los roles, hábitos o facetas de la identidad. Por su parte, los puntos de inflexión son aquellos eventos que producen un viraje en el curso de vida, como por ejemplo decidir abandonar los estudios porque no se ingresó a la escuela deseada.

En el caso de las trayectorias educativas de los estudiantes de la ZMCM, donde la transición a la EMS condiciona de manera significativa las oportunidades de continuación a los estudios superiores, es de esperarse que los mecanismos de asignación influyan en las expectativas ante los estudios. Considerando lo anterior, la estrategia metodológica se basó en la reconstrucción de las trayectorias educativas a través de las experiencias más significativas para los estudiantes, en particular de aquellas que vivieron durante

su transición a la EMS. Bajo esta óptica, la muestra de estudiantes se eligió de acuerdo con el mecanismo desde el que ingresaron a la EMS: concurso COMIPEMS, escuela particular o sorteo de los IEMS.

Se decidió entrevistar a estudiantes de primer año de bachillerato debido a que sus experiencias de ingreso aún son recientes. En total, se entrevistaron 22 estudiantes entre el febrero y abril de 2024, quienes participaron de manera voluntaria y para proteger su privacidad, sus nombres fueron cambiados. Las entrevistas fueron semi estructuradas y se realizaron con base en un guion de preguntas orientadas a explorar tres temas principales: la trayectoria educativa, la transición a la EMS y el cambio de las expectativas educativas tras el ingreso al bachillerato. Las preguntas sobre el primer tema buscaron reconstruir las trayectorias educativas de los entrevistados a partir de la interacción entre factores estructurales como el origen social¹² y la estratificación institucional¹³ con elementos subjetivos como la evaluación que fueron formando sobre su desempeño académico o la influencia de las aspiraciones¹⁴ familiares. La transición a la EMS exploró el proceso mediante el cual eligieron sus opciones, cómo vivieron sus resultados, y si se adaptaron o no a estos. El cambio de las expectativas después de la transición fue observado a partir de las modificaciones en los proyectos en relación con los estudios.

Posteriormente, las narraciones obtenidas a través de las entrevistas se analizaron para construir trayectorias escolares individuales dentro de contextos institucionales compartidos, lo cual permitió identificar tres grupos de estudiantes con expectativas educativas en común, acordes al mecanismo desde el que accedieron a la EMS. Cabe señalar que el modelo analítico utilizado para el análisis de las entrevistas incorporó elementos significativos que aparecieron durante la realización de las entrevistas, como la importancia del entorno social o el apoyo emocional de los padres.

¹² El origen social se determinó con base al más alto nivel educativo alcanzado por alguno de los padres (estudios profesionales/alto, bachillerato/medio y básico/bajo).

¹³ Se diferenció entre escuelas públicas y privadas.

¹⁴ Las aspiraciones exploran las opciones a largo plazo y se refieren a la proyección del futuro deseado, mientras que las expectativas se ubican a corto plazo, son definidas a partir de lo que se piensa que puede alcanzarse y se ubican a corto plazo (Hamui, 2022)

RESULTADOS: TRAYECTORIAS DESIGUALES, EXPECTATIVAS DESIGUALES
Trayectorias y transiciones estratificadas

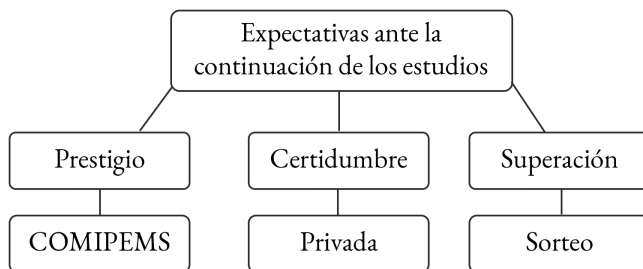
El análisis de las entrevistas permitió identificar algunas relaciones entre el origen social y el tipo de trayectoria de los estudiantes. Los estudiantes que no trabajan y con padres profesionistas tendieron a presentar trayectorias educativas ininterrumpidas, generalmente acudieron a escuelas particulares durante su educación básica y han tenido acceso a cursos extracurriculares. Por su parte, los estudiantes con padres con estudios medios superiores o menos se matricularon en escuelas públicas durante sus estudios básico y en muchos casos tuvieron que cambiar de escuelas por diferentes motivos. Estas trayectorias diferenciadas por origen social derivaron también en transiciones diferenciadas a la EMS. Por ejemplo, todos los entrevistados con padres profesionistas y que acudieron a escuelas privadas durante su formación básica lograron ingresar a la escuela de su preferencia a través del concurso.

Si bien a que existen tres distintas formas de ingreso a la EMS en la ZMCM, sólo un entrevistado eligió una vía alterna al concurso COMIPEMS como primera opción, el ingreso por sorteo. Sin embargo, este joven eligió este mecanismo porque no tenía claro si quería seguir estudiando y en el momento de la entrevista ya había dejado los estudios. Por su parte, los 21 estudiantes que eligieron participar en el concurso seleccionaron una escuela de la UNAM como primera opción. Mediante esta opción, nueve estudiantes consiguieron ser asignados a la escuela de su elección. De los entrevistados cuyos padres no contaban con estudios profesionales y que acudieron a escuelas públicas, sólo uno logró ingresar a la UNAM. El resto, optó por una vía alterna para acceder a la EMS después de ser asignado a una escuela no deseada tras su participación en el concurso.

Los motivos y la información desde la que los estudiantes eligieron sus opciones en el concurso también variaron de acuerdo con el origen social. En el caso de los estudiantes con padres profesionistas, la influencia de las aspiraciones familiares, el involucramiento con las actividades académicas y la identificación con los valores de la UNAM fueron cruciales. Por su parte, los estudiantes con padres con estudios medios superiores o básicos basaron sus opciones sobre todo en la información de amigos y parientes mayores, y eligieron principalmente escuelas de la UNAM por su prestigio, bajo costo y la conveniencia del pase reglamentado.

En concordancia con las estadísticas, la mayoría de los entrevistados esperaba ingresar a la UNAM al salir de la secundaria. Este panorama indicaría que, a pesar de que las oportunidades de ingresar a esta opción son muy bajas, los estudiantes están dispuestos a intentarlo. Al respecto, las entrevistas permitieron observar que, si bien hay diferencias en el grado de confianza en la probabilidad de éxito, es hasta después de conocer su resultado en el concurso cuando las expectativas de los estudiantes son replanteadas. Los estudiantes que no fueron asignados a la escuela de su preferencia atravesaron un proceso en el que redefinieron sus opciones aceptables, mientras que los que lograron ingresar a la UNAM reafirmaron sus expectativas: están seguros de que continuarán sus estudios en la escuela y carrera de su elección.

En este sentido, se identificó que después de la experiencia en el concurso COMIPEMS, las expectativas educativas de los aspirantes pueden tener tres tipos de cambios, mediados por el mecanismo mediante el cual logran ingresar a la EMS. Estos cambios responden a la evaluación subjetiva que los estudiantes, tras su participación en el concurso, hacen de sus posibilidades con base a sus capacidades académicas, sus recursos económicos, el apoyo familiar y la institución a la que ingresaron. De esta manera, se distinguieron tres tipos de expectativas: *expectativas orientadas al prestigio*, *expectativas orientadas a la certidumbre* y *expectativas orientadas a la superación*. Cada una de estas expectativas implica una percepción diferenciada sobre sus posibilidades educativas, y representa una expresión de las formas en las que los mecanismos de selección impactan en la subjetividad de los estudiantes.



Expectativas orientadas al prestigio: mi familia siempre me dijo que la UNAM es la mejor opción

Estas expectativas están motivadas principalmente por el deseo de ingresar a una escuela de prestigio, principalmente la UNAM. La importancia de la reputación y reconocimiento de la institución deriva de la idea de que este tipo de escuelas garantizan una exigencia académica que les permite agregar valor a su certificación dentro del mercado laboral. Estas expectativas suelen ser conformadas por estudiantes con padres profesionistas y trayectorias escolares ininterrumpidas, que acudieron a escuelas privadas durante su formación básica, que han tenido acceso a actividades extracurriculares y que no trabajan.

Al contar con padres profesionistas, muchas veces egresados de la misma UNAM, las aspiraciones familiares en términos educativos se hacen presentes en la vida de estos estudiantes desde muy temprana edad. Crecen en un entorno que promueve en ellos la disciplina y el agrado hacia las actividades académicas e intelectuales, así como a los valores humanistas de esta institución. A través de sus trayectorias educativas han contado con los recursos económicos, culturales y emocionales para aprender a vincularse con la vida académica. Esto les ha permitido desarrollar conocimientos y habilidades que facilitaron su alto desempeño en el concurso. Al respecto, Diana de la ENP comenta: “siento que el COMIPEMS es mucha fortaleza mental, porque ese día vas nerviosísimo y al final de cuentas el examen no está tan difícil. No son preguntas tan complicadas, son cosas que, si te memorizaste o si las escuchaste alguna vez, seguramente apruebas”.

Los estudiantes con *expectativas orientadas al prestigio* expresan mayor desenvoltura y confianza para enfrentarse a procesos de evaluación como los exámenes. Aún con ello, a pesar de su alto desempeño académico, tomaron cursos de preparación para aumentar sus probabilidades de ingreso a la escuela de su elección, incluso desde un año antes. Esto permite ver que para ellos el concurso es una preocupación importante, por lo que dedican un tiempo significativo para prepararse; además, cuentan con el apoyo y estímulo de sus padres. También se observa la relevancia que para estos estudiantes tiene ingresar a la opción deseada y su fuerte temor a no ser asignados a ésta, ya que escuelas de menor demanda y prestigio están fuera de sus mapas de opciones.

Los estudiantes con *expectativas orientadas al prestigio* participaron y lograron ingresar a su primera opción a través del proceso de asignación de la COMIPEMS lo que, al ser vivido como un logro personal, reforzó en ellos la confianza en su desempeño. Sin embargo, su origen social y trayectorias previas permiten identificar también una acumulación de ventajas económicas, culturales e institucionales que favorecen las capacidades y habilidades de los estudiantes para afrontar este concurso.

Las condiciones estructurales juegan un papel importante para conformar las *expectativas orientadas al prestigio*, sin embargo, los entrevistados con este tipo de expectativas también expresaron altos grados de iniciativa, disciplina y compromiso con sus proyectos educativos. La reflexividad desde la que se posicionan ante los estudios superiores es estratégica, buscan evitar la movilidad descendiente y elevar sus oportunidades frente al mercado laboral a través de la profesionalización: “con toda seguridad voy a continuar mis estudios, es más, mis papás siempre me han dicho que no quieren que me quede en licenciatura, quieren que haga posgrado y siempre me lo han remarcado mucho” (Edgar, ENP).

Esto sugiere que para los hijos de padres profesionistas los estudios universitarios son una estrategia vigente frente al campo laboral. A través de los estudios profesionales, esperan conservar la posición económica de sus familias de origen, aunque en muchos casos planean estudiar carreras diferentes a las de sus padres, lo que puede ser resultado de cambios intergeneracionales respecto a la forma de concebir el trabajo.

Expectativas orientadas a la certidumbre: yo digo que sí es necesario estudiar la universidad, así si no llego a hacer algo más, tengo mis estudios

Estas expectativas se caracterizan por tener más flexibilidad que las *orientadas al prestigio*. A diferencia de las primeras, las *expectativas orientadas a la certidumbre* contemplan un mayor número de opciones, con el objetivo de aumentar las posibilidades de alcanzar sus metas. Estas expectativas están presentes en estudiantes que, tras no ser asignados a una escuela de su satisfacción a través del concurso COMIPEMS, deben ingresar a una escuela que no era su primera opción.

Por lo regular, los estudiantes con este tipo de expectativas tienen padres con estudios de nivel medio superior y cursaron su educación básica en escuelas públicas. También se encontró que, con frecuencia, la historia de vida de estos estudiantes ha tenido eventos que los han llevado a interrumpir sus estudios debido a cambios de residencia o problemáticas familiares. Estas condiciones no favorecieron en ellos un fuerte involucramiento con la vida escolar o desarrollo de sus habilidades académicas. Por otro lado, sus aspiraciones laborales están enmarcadas en el contexto de las condiciones económicas de sus familias, donde la educación profesional no es un elemento central. A pesar de que sus padres tienen la aspiración de que estudien una carrera, estos estudiantes no perciben a los estudios superiores como un requisito indispensable para su inserción laboral.

Respecto al ámbito escolar, como se señaló, las condiciones familiares de estos estudiantes no fortalecieron su involucramiento con las actividades académicas. Han desarrollado las habilidades necesarias para cumplir con sus tareas y participar en las actividades en clase, lo que les permitió tener altos promedios durante su educación básica y percibirse como buenos estudiantes. En las entrevistas se observa que esta percepción los lleva a elegir escuelas de la UNAM como primera opción, motivados con el deseo de ingresar a una escuela que les permita acceder a la universidad sin tener que presentar otro examen. Y es que estos estudiantes han desarrollado una fuerte aversión a los exámenes.

Sus altas calificaciones y la expectativa de poder evitar el examen de ingreso a la ES los llevó a participar en el concurso COMIPEMS, con el objetivo de ingresar a una escuela de la UNAM. No obstante, su rechazo a los exámenes los llevó a vivir este proceso con cautela, como en el caso de Paloma de la UIN: “como me dan pánico los exámenes, yo desde el inicio ya estaba buscando también escuelas particulares”.

Sus padres tuvieron un importante acompañamiento e influencia en la selección de las opciones en el concurso, pero su principal apoyo consistió en ofrecerles la alternativa de ingresar a una escuela privada en caso de no ser seleccionados en una opción de su agrado: “mis padres me dijeron que si no me quedaba no me preocupara, me iba a una particular” (Elena, UIN). Esto se debe a que, además de buscar disminuir el estrés de sus hijos, muchas veces las familias asocian las escuelas públicas a ambientes peligrosos y de poca disciplina, por lo que preferían el ingreso de sus hijos a la oferta privada.

Las aspiraciones educativas de las familias anteponen instituciones que ofrezcan seguridad y vigilancia a la exigencia académica. A diferencia de estudiantes con otro tipo de trayectorias educativas, estos jóvenes experimentan el proceso del concurso COMIPEMS con menor presión. Incluso, en muchos casos deciden no presentarse al examen pese a haberse inscrito, sin que esto represente un conflicto con sus padres. Esto indica que el concurso COMIPEMS no les representa la única vía para continuar sus estudios.

Tras no ingresar a una opción de su preferencia a través del concurso, las familias de estos jóvenes movilizan sus recursos para que sus hijos ingresen a una institución dentro de sus expectativas. En este sentido hay un ajuste de aspiraciones familiares que los lleva a ingresar a la oferta privada. De acuerdo con las entrevistas, los padres de estos estudiantes eligieron la escuela a la que ingresaron con base en el costo y la cercanía a sus casas. Lo anterior permite ver que, durante la transición a la EMS, estos estudiantes tienen poco involucramiento con sus decisiones educativas. Por otro lado, haber vivido la transición a este nivel sin un examen los lleva a considerar con más probabilidad la continuación de los estudios dentro de la oferta privada y con ello, evitar los filtros de selección de las instituciones públicas.

Destaca que las expectativas laborales de los estudiantes con *expectativas orientadas a la certidumbre* no están forzosamente asociadas a los estudios profesionales. En muchos casos, esperan emprender algún negocio o continuar con el de sus padres y familias. Además, como Carlos de la UIN, cuestionan la situación de la inserción laboral de los profesionistas:

Sí quiero terminar la prepa y la carrera también, pero no como para establecerme en un trabajo; quiero la carrera para un “hobbie”. Yo quiero tomar cursos sobre finanzas para invertir y dedicarme a eso porque tengo una mentalidad muy diferente, no quiero ser empleado de nadie, quiero ser mi jefe y que nadie me pague. Como que siempre he tenido esa mentalidad de que quiero tener mi dinero por mi esfuerzo, porque con la carrera sales y todavía tienes que hacer el servicio, y no te pagan y luego no te contratan. Entonces lo veo como que bien tardado, porque con varios ejemplos de mi familia, acaban la carrera y no tienen trabajo de lo que estudiaron y trabajan de otras cosas. Entonces para qué estudio algo y cuando salga al mundo real no me van a contratar.

Los estudiantes con *expectativas orientadas a la certidumbre*, por tanto, expresan una reflexividad orientada a lo útil y práctico. No manifiestan interés en proyectos educativos a largo plazo ya que consideran que los estudios superiores no les garantizan una inserción laboral de acuerdo con sus expectativas. Para estos jóvenes, los estudios profesionales no son un objetivo prioritario, pero representan un recurso del que se podrían beneficiar.

Expectativas orientadas por la superación: seguir estudiando me abrirá muchas puertas

Este tipo de expectativas tienen la intención de alcanzar, a través de los estudios profesionales, oportunidades laborales que les permitan movilidad social respecto a las condiciones socioeconómicas de sus familias, por lo que no buscan mantener su origen social, sino superarlo. Estas expectativas tienen un sentido práctico, pero también son movilizadas por el deseo de ejercer una profesión de su interés.

Los estudiantes con estas expectativas generalmente tienen padres con estudios medios superiores técnicos o básicos, han acudido a escuelas públicas y en muchos casos empezaron a trabajar mientras estudiaban la secundaria. Estos jóvenes tuvieron buenas calificaciones durante su primaria, pero esperan que sus escuelas tengan poca exigencia académica debido a que, conforme han avanzado de grado, sienten mayor dificultad para entender los temas. Respecto a la percepción de su desempeño académico, éste fue variado; algunos estudiantes se consideran buenos estudiantes y otros se califican como estudiantes regulares.

Las familias de estos jóvenes no perciben a los estudios medios superiores como una meta fundamental para sus hijos, por lo que al egresar de la secundaria les permitieron elegir entre continuar sus estudios o dedicarse por completo a trabajar: “mis papás me dijeron: si quieres seguir estudiando te apoyamos, pero si mejor quieres trabajar, también” (Mario, IEMS). A pesar de esta opción, el deseo de mejorar sus condiciones económicas y la idea de poder hacerlo con ayuda de una carrera profesional llevaron a que estos estudiantes persistieran en su deseo de ingresar a la EMS, lo que expresa una perspectiva estratégica y reflexiva que no busca reproducir los esquemas y patrones familiares. Con el objetivo de ingresar a los estudios superiores, la

mayoría optó en un primer momento por participar en el concurso de COMIPEMS buscando ingresar a una escuela de la UNAM: “mis papás y yo escogimos las escuelas por lo que ofrecían, como el CCH porque está bien su modelo educativo, que la enseñanza es buena y que pasas a la universidad” (Oscar, IEMS). A pesar de tener la aspiración de ingresar a la UNAM, estos estudiantes no se percibían con altas probabilidades de lograrlo. Su dificultad para comprender los temas y su desagrado por los exámenes favorecieron los llevó a vivir el proceso del examen de manera negativa, como comenta Alicia del IEMS:

En el examen me sentí muy mal, muy presionada porque sabía que no había estudiado lo suficiente para salir bien. De hecho, yo no quería hacer el COMIPEMS, no me gustan los exámenes, es mucha presión de salir bien, de quedar en tu primera opción, y cuando hago algo que no me gusta, lo hago de mala gana. Hice mi examen y no quedé en mi primera opción... si me hubiera esforzado sí me quedaba en mi primera opción, que era el CCH Azcapotzalco. Puse como seis o siete opciones y me quedé en la última.

A diferencia de estudiantes de otras condiciones socioeconómicas, la única manera para continuar los estudios de estos jóvenes es a través de la oferta pública, por lo que cuando no fueron asignados a una escuela de su preferencia a través del concurso, el ingreso a una institución privada no era una opción. Por medio de familiares, conocidos o internet, tuvieron información sobre la posibilidad de ingresar al IEMS. Esta alternativa les permitió continuar con sus proyectos educativos, además de que dicen sentirse cómodos con el grado de exigencia académica de su escuela.

El ingreso a la EMS en una institución pública que se ajustó a sus preferencias les permitió reforzar sus expectativas de ingreso a la educación superior. No obstante, la experiencia de su participación en el concurso los orienta ahora hacia otras instituciones públicas de menor demanda que la UNAM. Así, la existencia de un mecanismo de ingreso a la EMS en una institución pública sin la mediación de un examen permitió reforzar la expectativa de la continuación de los estudios, pero a su vez las ha reorientado hacia opciones educativas alternativas: “yo sí quiero estudiar artes plásticas,

tal vez en la UNAM o la Esmeralda, pero si no llegara a entrar en alguna de las escuelas que quiero, creo que seguiría en la UACM porque aquí tenemos pase a esa universidad” (Mariana, IEMS).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las entrevistas permitieron observar que la transición a la EMS configura una serie de experiencias que influyen de manera diferencial en la evaluación subjetiva desde la que los estudiantes evalúan sus posibilidades y establecen sus expectativas educativas. Dichas experiencias están significativamente definidas por el mecanismo de ingreso, ya que éste propicia el reforzamiento o replanteamiento de lo que los estudiantes perciben como posible.

Los relatos de los estudiantes indican que el origen social se asocia a trayectorias educativas desiguales, que representan oportunidades diferenciadas durante la transición a la EMS. Es decir, que la desigualdad social coloca a los individuos en lugares asimétricos frente a la distribución de oportunidades educativas. La asistencia a escuelas privadas o públicas, la existencia de un entorno familiar afín al desarrollo de habilidades académicas o la falta de éste, la disponibilidad de recursos económicos y las aspiraciones familiares promovieron una acumulación de ventajas o desventajas ante las posibilidades de ingresar a la escuela deseada. En este punto, también se pudo visibilizar la importancia que tuvo el concurso COMIPEMS en el proceso de construcción de expectativas educativas.

El concurso COMIPEMS, principal mecanismo de acceso a la EMS en la ZMCM hasta el año 2024, fue elemental en el proceso de construcción de las expectativas educativas de los entrevistados. Los estudiantes que lograron ser asignados a la escuela de su preferencia por medio de este mecanismo reafirmaron y fortalecieron sus expectativas educativas, mientras que aquellos que fueron asignados a otras opciones, debieron ajustarlas y reorientarlas. En este sentido, se observó que el desempeño en el examen fue resultado del esfuerzo y disciplina de los estudiantes, pero también se asoció con elementos estructurales como el origen social y la estratificación institucional, lo que tiene importantes implicaciones en términos de inclusión educativa.

Ahora bien, pese a que los factores estructurales e institucionales inciden de manera importante en la construcción de las expectativas educativas,

éstas no son una mera expresión reproductora de las condiciones de origen. Los estudiantes también establecen sus expectativas desde formas de analizar, reflexionar y dar sentido a sus opciones desde sus actuales contextos, y donde la interpretación y evaluación subjetiva de sus experiencias durante la transición a la EMS tienen un papel importante.

El proceso de ajuste de expectativas posterior a la participación en el concurso también dependió de los recursos y expectativas familiares. Debido a su edad, los estudiantes aún dependen de sus padres, por lo que su forma de transitar a este nivel es una expresión tanto de sus expectativas personales como de las aspiraciones familiares. Se encontró que la cercanía a sus hogares y un ambiente seguro, tanto en términos institucionales como sociales, es muy importante para los estudiantes y sus familias.

La existencia de dos mecanismos alternos al concurso permitió que aquellos estudiantes que no fueron asignados a una institución de su preferencia tuvieran la oportunidad de continuar sus estudios en escuelas que se ajustan a sus expectativas. Para las familias de algunos estudiantes, la posibilidad de acceder a escuelas privadas les permitió a sus hijos estudiar el nivel medio superior en instituciones que cumplen sus exigencias en temas de proximidad, vigilancia y seguridad. Para los estudiantes que solo pueden acceder a la educación en instituciones públicas, el sorteo les permitió ingresar a instituciones cercanas a sus casas y a sus intereses curriculares. En este sentido, si bien los estudiantes que eligieron estas vías alternas atravesaron por un proceso que replantea sus expectativas, también se pudo observar que estos mecanismos han contribuido a la inclusión de estudiantes que, de otra manera, se verían forzados a estudiar en escuelas no deseadas o interrumpir sus estudios. Lo anterior sugiere que los mecanismos de selección pueden contribuir también en la persistencia de los jóvenes por permanecer en los estudios.

Si bien el concurso COMIPEMS implicó un mecanismo de asignación que reproducía ventajas sociales, su eliminación no garantiza el establecimiento de condiciones más equitativas en la transición a la EMS. En un sistema educativo altamente estratificado, como lo es el de la ZMCM, la demanda se concentrará en las opciones que representan más ventajas institucionales. Para disminuir el acceso diferenciado, hay que reducir la desigualdad de ventajas entre las diferentes instituciones. Y en caso de que la política pública opte por abrir más escuelas, estas deben cumplir con

las expectativas de los estudiantes. De esta manera, los aspirantes podrán encontrar atractivas opciones educativas diferentes a las de mayor demanda.

De acuerdo con la convocatoria del ECOEMS, programa que sustituye a la COMIPEMS, los estudiantes que deseen ingresar a escuelas de baja demanda podrán hacerlo sin necesidad de realizar examen, quienes elijan escuelas de alta demanda participarán en un sorteo, y aquellos que elijan algún bachillerato de la UNAM o el IPN deberán concursar por examen.¹⁵ Aunque estos cambios abren el camino hacia una distribución más justa de las oportunidades educativas, no resuelven de manera sustantiva el problema de la desigualdad. La asignación directa a escuelas de baja demanda ya ocurría con el concurso COMIPEMS, pero ahora se elimina la necesidad de cubrir la cuota del concurso y la elaboración del examen. La posibilidad de ingresar mediante sorteo establece la oportunidad de cuestionar la lógica del mérito, pero no premia el esfuerzo. Finalmente, es de esperarse que más de la mitad de los aspirantes continúe esperando ingresar a la UNAM y al IPN, y que por lo tanto elijan participar en el examen de concurso, lo que repetirá los patrones de asignación del concurso COMIPEMS. Mientras no se establezca un ingreso por cuotas en términos de estratos sociales, la herencia del concurso COMIPEMS persistirá.

El problema de fondo está asociado a la heterogeneidad de las instituciones. Mientras la diferencia de calidades y ventajas institucionales de las escuelas públicas sea tan desigual, la eliminación del examen COMIPEMS no resuelve el problema del acceso diferenciado debido a que ciertos estudiantes seguirán siendo asignados a escuelas que no corresponden con sus expectativas y que se asocian a bajas probabilidades de continuar los estudios. Por lo tanto, es necesario dirigir los esfuerzos hacia una real igualación de calidades y recursos de las diferentes instituciones.

AGRADECIMIENTOS

La realización de este trabajo no hubiera sido posible sin la entusiasta colaboración de los entrevistados y del apoyo del Lic. Enrique Hernández, director de la Universidad Insurgentes Toreo, del Lic. Moisés García,

¹⁵ <https://ecoems.org/>

Coordinador de Preparatoria de la Universidad Insurgentes Toreo y de la Dra. Diana Luis Arroyo, Secretaria Académica de la Escuela Nacional Preparatoria No. 6 “Antonio Caso”.

FUENTES CONSULTADAS

- ARUM, R., GAMORAN, A. y SHAVIT, Y. (2007). More Inclusion than Diversion: Expansion, Differentiation, and Market Structure in Higher Education. En Y. Shavit, R. Arum y A. Gamoran (Ed.). *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*. pp. 1-38. California: Stanford University Press.
- BACKHOFF, E. (2024-07-13). ¿Debe desaparecer el examen de la COMIPEMS? En *El Universal*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/eduardo-backhoff-escudero/debe-desaparecer-el-examen-de-la-comipems/>
- BLANCO, E. (2021). Fantasías razonables: las expectativas educativas al final del nivel medio superior en México y su relación con la desigualdad socioeconómica. En *Sociológica*. Vol. 36. Núm. 103. pp. 43-84. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018701732021000200043&lng=es&tlng=es.
- BLANCO, E. (2014). La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México. En *Papeles de Población*. Vol. 20. Núm. 80. pp. 249-280. ISSN: 1405-7425. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11231067009>.
- BLANCO, E., SOLÍS, P. y ROBLES, H. (2014) *Caminos desiguales. Trayectorias de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: COL-MEX-INEE.
- BOUDON, R. (1973). *La desigualdad de oportunidades: la movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Laia.
- CANTALA, D. (2010). El mecanismo de asignación estudiantil de la ZMCM. En A. Castañeda (Coord.). *Los grandes problemas de México*. México: El Colegio de México. pp. 377-406.
- CASIANO, A. (2017). ¿Qué significa estudiar el bachillerato en un contexto de desigualdad? En L. Villa (Coord.). *La construcción de oportunidades educativas en contextos de desigualdad*. pp. 61-88. México: UNAM-IIS.

- COBOS, D. (2017). Procesos de selección para ingresar a la educación media superior en el Distrito Federal. Entre la equidad y el mérito individual, en L. Villa (Coord.). *La construcción de oportunidades educativas en contextos de desigualdad*. pp. 25-59. México: UNAM-IIS.
- CREED, P., WONG, O. Y. y HOOD, M. (2009). Career Decision-Making, Career Barriers and Occupational Aspirations in Chinese Adolescents. En *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. Vol. 9. Núm. 189. pp. 2832-2840. DOI: 10.1007/s10775-009-9165-0
- DOF (2012). Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3º. y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos el 09 de febrero de 2012. En *Diario Oficial de la Federación*.
- ELDER, G., KIRKPATRICK, M. y CROSNOE, R. (2006), The Emergence and Development of Life Course Theory. En E. Jeylan, T. Mortimer y M. Shanahan (Eds.). *Handbook of the Life Course*. pp. 3-19. Nueva York: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2_1
- EMIRBAYER, M. y MISCHÉ, A. (1998). What Is Agency? En *American Journal of Sociology*. Vol. 103. Núm. 4. pp. 962-1023. Recuperado de <https://doi.org/10.1086/231294>
- GIL ANTÓN, M., MENDOZA, J., RODRÍGUEZ R. y PÉREZ, M. (2009). *Cobertura de la educación superior en México. Tendencias, retos y perspectivas*. México: ANUIES.
- GIL ANTÓN, M. (2008). Los académicos en instituciones privadas que captan demanda. una aproximación a otros actores, hoy en la sombra. En *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXVII. Núm. 145. pp. 115-121.
- GIOVINE, M. y BARRI, J. (2023). La agencia en la sociología de Pierre Bourdieu y Anthony Giddens. En *Estudios Sociológicos de El Colegio De México*. Núm. 42. pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.24201/es.2024v42.e2404>
- GOTTFREDSON, L. (2002). Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise, and Self-Creation. En D. Brown y Asociados. *Career Choice and Development*. San Francisco: Jossey-Bass.

- GUZMÁN, C. y SERRANO O. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. En *Revista de la Educación Superior*. Vol. 1. Núm. 157. pp. 31-53. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60420223002>
- HAMUI, M. (2022). Mirando al futuro: ¿aspiran los estudiantes universitarios de instituciones mexicanas públicas y privadas consolidadas a la movilidad social? En *Sociológica México*. Año. 37. Núm. 106. pp. 79-122.
- HERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ, J. (2025-02-12). La eliminación del COMIPEMS, ¿solución o espejismo? En *Nexos Distancia por Tiempos*. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/la-eliminacion-del-comipems-solucion-o-espejismo/>
- HERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ, J. (2020). Admisión y selección socioeconómica en Educación Media Superior. En *Perfiles Educativos*. Vol. XLII. Núm. 170. México: IISUE-UNAM. pp. 22-39. Recuperado de <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167> e.2020.170.59322.
- LUCAS, S. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. En *American Journal of Sociology*. Vol. 106. Núm. 6. pp. 1642-1690. DOI: <https://doi.org/10.1086/321300>
- PALACIOS, R. (2007). Ser estudiante de bachillerato tecnológico: la incorporación de los alumnos a una escuela no deseada. En C. Guzmán y C. Saucedo (Coords.). *La Voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México: UNAM-Ediciones Pomares.
- POGLIAGHI, L. (2018) ¿Inequidad, exclusión o desigualdad? Un debate que no pierde vigencia. En *Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos (RIEL)*. Año. 2. Núm. 1. pp. 11-20. México: CLACSO.
- RAWLS, J. (2017). *La justicia como equidad*. Madrid: Tecnos.
- RODRÍGUEZ, E. (2015). *El proceso de toma de decisiones en la transición de la secundaria a las instituciones públicas de educación media superior en la Ciudad de México: un factor clave para entender el problema de la persistencia en la desigualdad de oportunidades educativas*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología. México: El Colegio de México.

- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, R. (2024-08-15). La Comipems, el examen de Ceneval y la UNAM: el dilema a resolver. En *Suplemento Campus Milenio*. Núm. 1057.
- ROJEWSKI, J. y YANG, B. (1997). Longitudinal Analysis of Select Influences on Adolescents' Occupational Aspirations. En *Journal of Vocational Behavior*. Núm. 51. pp. 375-410. DOI: <https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.1561>
- SHAVIT, Y. y BLOSSFELD, H. (1993). *Persisting Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.
- SIFUENTES, V. (2024-05-09). Desigualdad y acceso diferenciado: el debate en torno al examen COMIPEMS. En *Notas de coyuntura del CRIM*. Núm. 4. pp. 1-8.
- SIFUENTES, V. (2019). *Entre el deseo y lo posible: expectativas en torno a la educación superior de estudiantes por egresar de bachilleratos públicos en la zona metropolitana de la Ciudad de México*. Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología. México: El Colegio de México.
- SOLÍS, P. (2014-06-23). Estratificación de la oferta educativa y desigualdad en el acceso a la educación superior. En *Educación Futura*. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/author/patricio-solis/>
- SOLÍS, P., RODRÍGUEZ, E. y BRUNET, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones y decisiones educativas en la transición a la educación media superior. El caso del Distrito Federal. En *Revista Mexicana en Investigación Educativa*. Vol. 18. Núm. 50. pp. 1103-1136.
- TAPIA, G. (2007). COMIPEMS afecta el rendimiento académico en escuelas de poca demanda estudiantil. En *Revista Acta Educativa*. Núm. 12. pp. 1-9. México.
- VILLA, L. (2007). La educación media superior ¿igualdad de oportunidades? En *Revista de la Educación Superior*. Vol. 36. Núm. 1. pp. 93-110.

WHITE, P. (2007). *Education and Career Choice. A New Model of Decision Making*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Fecha de recepción: 5 de abril de 2024

Fecha de aceptación: 25 de marzo de 2025

DOI: <https://doi.org/10.29092/uacm.v22i59.1229>