

NÚMERO 244

SERGIO CÁRDENAS

Separados y desiguales: Las escuelas de doble turno en México

FEBRERO 2010



www.cide.edu

• Las colecciones de Documentos de Trabajo del CIDE representan un
• medio para difundir los avances de la labor de investigación, y para
• permitir que los autores reciban comentarios antes de su
• publicación definitiva. Se agradecerá que los comentarios se hagan
• llegar directamente al (los) autor(es).

• D.R. © 2010. Centro de Investigación y Docencia Económicas,
• carretera México-Toluca 3655 (km. 16.5), Lomas de Santa Fe,
• 01210, México, D.F.
• Fax: 5727•9800 ext. 6314
• Correo electrónico: publicaciones@cide.edu
• www.cide.edu

• Producción a cargo del (los) autor(es), por lo que tanto el contenido
• así como el estilo y la redacción son su responsabilidad.

Resumen

La escolarización de doble turno se ha instrumentado en México durante varias décadas como estrategia para lograr el acceso universal a la educación básica. Este estudio proporciona evidencia sobre la existencia de desigualdades sociales relacionadas con la implementación de este modelo de escolarización; demuestra también que, en promedio, una escuela vespertina tiene insumos educativos de menor calidad, una mayor concentración de estudiantes pobres, calificaciones académicas menores y mayores tasas de deserción, exceso de edad y reprobación, que la escuela matutina que opera en el mismo plantel. También explora cómo las instituciones formales e informales pueden haber afectado la implementación de la escolarización de doble turno en México.

Abstract

Double-shift schooling has been implemented in Mexico for several decades as a strategy to achieve universal access to basic education. This study provides evidence on the existence of social inequalities related to the implementation of this schooling model. This study shows that, on average, an afternoon shift school has lower quality educational inputs, a higher concentration of poor students, lower academic scores, and higher dropout, over-age, and failure rates than the morning shift school operating in the same building. It also explores how formal and informal institutions may have affected the implementation of the double-shift schooling in Mexico.

Introducción

Igualar la distribución de las oportunidades educativas disponibles para los niños de diferentes condiciones sociales y culturales ha sido una de las metas más importantes para los administradores educativos en todo el mundo. Más allá del debate sobre las diversas nociones de igualdad (Sen, 1979; McLaughlin y Baker, 2007) o la controversia alrededor de la efectividad de la escolaridad formal para disminuir las desigualdades sociales (Coleman *et al.*, 1966; Jencks *et al.*, 1972; Reimers, 2000; Farrell, 2003; Elmore, 2006), encontrar formas prácticas y efectivas para traducir la igualdad de acceso a la educación en igualdad de resultados educacionales es una de las metas más buscadas tanto por investigadores como por funcionarios educativos (Reimers, 2003; Woessmann y Peterson, 2007).

Como Bloom (2006) señala, el porcentaje de niños que han obtenido acceso a la educación básica así como las tasas de alfabetismo en el mundo han aumentado drásticamente en las últimas décadas. Los esfuerzos por garantizar el acceso universal a la educación básica y por mejorar los resultados educacionales en el mundo en vías de desarrollo han llegado principalmente a través de la implementación de políticas tales como el aumento en el gasto para la expansión de infraestructura escolar y la contratación de un creciente número de maestros (Bloom, 2006), la eliminación de cuotas escolares (Kremer, 2006), la creación de sistemas de educación a distancia, el uso de tecnología educacional, la instrumentación de programas de transferencias monetarias condicionadas (IFPRI, 2001; Reimers *et al.*, 2006), la provisión de becas y vales (McEwan, 2000, 2004) e incluso la implementación de la escolarización de doble turno (Bray, 2001).

La escolarización de doble turno (EDT) es definida por Bray (1989) como una política en la que “un grupo de estudiantes asiste [a la escuela] en la mañana y otro completamente distinto asiste en las tardes”, normalmente usando el mismo plantel e infraestructura y permitiendo que los mismos maestros atiendan a más de un grupo de estudiantes. La EDT ha sido una política popular en varios países incluyendo Brasil, India, Malasia, México, Senegal y Tanzania (Ribeiro, 1986; Bray, 1989, 1990 y 2001; Mzee, 1994; Michaelowa, 2003; Saucedo, 2005). Los gobiernos han instituido la escolarización de doble turno en sus sistemas educativos basándose en el supuesto de que esta política incrementaría la *eficiencia* en el uso de infraestructura, personal y recursos educativos, mejoraría la capacidad de admitir estudiantes e incluso complementaría los ingresos de los maestros al ofrecer una mayor compensación a aquellos que trabajan en más de un turno (Perez, 1991 en Foweraker y Craig, 1990; Bray, 2001; OECD, 2006).

Aunque los promotores de la EDT han señalado los beneficios esperados que resultarían de una utilización más intensa de los recursos educativos al

proporcionar acceso a la escuela a un mayor número de estudiantes, los costos potenciales asociados con la implementación de esta política han sido obviados por académicos y planeadores educativos. Por lo tanto, existe poca evidencia respecto a los factores que pueden poner en riesgo algunos de los beneficios atribuidos a esta política.

Debido a la popularidad que la EDT tiene en muchos países en vías de desarrollo, y lo atractiva que es para hacedores de políticas públicas y políticos que enfrentan demandas urgentes por proporcionar acceso universal a la educación con recursos limitados, la investigación empírica sobre el impacto de la implementación de la EDT es esencial. En particular, se requiere más evidencia sobre los efectos de la escolarización de doble turno en el desempeño académico y las oportunidades de aprendizaje para estudiantes que están inscritos en los turnos vespertinos.

Este estudio examinará la posibilidad de que la implementación de la EDT en México resultara en la institucionalización de un sistema de educación pública segregado, con diferencias en cuanto a calidad, características de padres y estudiantes, y resultados académicos entre escuelas primarias de turnos matutino y vespertino. Es importante aclarar, no obstante, que el tipo y la disponibilidad de información limitan el alcance de esta investigación. Aunque se responderá con certeza si existen diferencias en los resultados educativos y las características de las escuelas y los estudiantes entre las escuelas matutina y vespertina que operan en el mismo plantel, no proporcionará las *causas* para cualquiera de las diferencias observadas.¹

Sin embargo, establecer si existen diferencias entre los turnos escolares en escuelas primarias de doble turno en México es un paso esencial que prepara el camino para investigaciones futuras sobre las causas de las diferencias así como sobre la identificación de efectos plausibles que la EDT haya tenido en la distribución de oportunidades educativas.

1. ¿Qué sabemos acerca de la escolarización de doble turno?

Los estudios sobre desigualdades en la educación típicamente examinan cómo las diferencias individuales entre los estudiantes influyen sobre aspectos de su experiencia educativa como son el acceso a la escuela, el éxito educativo o el logro educativo. Este tema ha sido muy estudiado, usualmente a través del análisis de diferentes resultados educativos entre grupos de estudiantes definidos por características como el estatus socioeconómico, el género o la etnicidad (por ejemplo, Reimers, 2006; Orfield y Lee, 2005; Hertz y Sterling, 2004; Coleman *et al.*, 1966).

¹ El análisis comparará escuelas de turno matutino y vespertino que comparten el mismo plantel escolar, ya que éstas son escuelas que atienden la misma área de influencia. Potencialmente, los niños en la misma localidad podrían asistir a cualquiera de los dos turnos en la misma escuela.

Desde una perspectiva de política pública, sin embargo, es pertinente examinar cómo las intervenciones gubernamentales pueden producir, sin que sea su fin, una distribución desigual de las oportunidades educativas. Además, es importante examinar si las políticas educativas interactúan con algunas de las características de los estudiantes y resultan en brechas educativas adicionales o incrementadas entre diversos grupos sociales.

Uno de los principales beneficios asociados con la escolarización de doble turno es la mayor eficiencia operativa que los sistemas educativos supuestamente logran al incrementar “la oferta de lugares en las escuelas, evitando serias presiones presupuestarias” según Bray (2000). Además, la implementación de la EDT puede tener beneficios directos no solamente al reducir costos para los sistemas educativos sino también al reducir los costos de oportunidad asociados con la escolarización para estudiantes cuyas circunstancias económicas familiares requieren que ellos trabajen o lleven a cabo actividades no remuneradas en el hogar.²

A pesar de los argumentos utilizados para apoyar la implementación de la EDT, un hecho innegable es que ninguno de los efectos que se argumenta están asociados con su implementación cuenta con evidencia empírica. De hecho, desde principios de los años cincuenta, estudios sobre las características y consecuencias plausibles de organizar a las escuelas con base en un modelo de EDT han mencionado la necesidad de proporcionar evidencia respecto a los efectos de esta política.

Como es de esperarse, obtener evidencia empírica es un paso esencial para evaluar la efectividad de este modelo de escolarización. Más aún, es necesario explorar las consecuencias de implementar esta política en ambientes altamente marginados, donde el acceso a la educación básica sigue siendo una demanda no satisfecha en muchos casos, lo que genera incentivos para explorar distintas políticas con el fin de incrementar el acceso.

La escasa evidencia disponible sobre la EDT sugiere, sin embargo, que el entusiasmo entre los hacedores de políticas respecto a esta política debería atenuarse. Por ejemplo, Ingebo (1953) sugirió que la EDT puede tener algunos efectos sobre la calidad de la enseñanza, señalando que maestros encuestados que trabajaban en escuelas de doble turno se habían quejado sobre la “falta de tiempo para trabajar con los alumnos” y el hecho de que la “intensidad del trabajo crea una atmósfera que es desfavorable para el aprendizaje”.

Más de dos décadas más tarde, Horne (1976) encontró diferencias entre los estudiantes inscritos en distintos turnos, describiendo que “los estudiantes inscritos en escuelas de doble turno tuvieron significativamente menor disposición ante el aprendizaje, percepción de oportunidad social escolar, percepción del efecto del horario escolar en sus vidas personales, y un nivel significativamente menor de satisfacción con sus escuelas”.

² En este documento, el término *escuela* será usado indistintamente como *turno*, y *plantel* se definirá como la localidad donde operan las escuelas de doble turno.

Por su parte Mzee (1994) encontró posibles efectos no deseados asociados con la implementación de la EDT en Tanzania, explicando que en ese país casi 24% de los directores encuestados consideraron que la escolarización de doble turno aumentó las tasas de deserción y ausentismo. Además, otros estudios han reportado que los padres perciben a las escuelas de doble turno como de menor calidad [Batra (1998) y Nhundu (2000); en Linden, (2001)], aunque la evidencia disponible para sustentar sus afirmaciones era limitada (Linden, 2001) y no conclusiva.

Como en otros aspectos, la evidencia acerca de los efectos de la EDT en resultados académicos es escasa. Entre los estudios disponibles sobre ésta, sólo unos cuantos han intentado responder la pregunta sobre si es posible que los niños aprendan menos en escuelas con más de un turno escolar, comparando escuelas de turno único con escuelas que tienen más de un turno.

Las conclusiones de estos estudios nos ayudan principalmente a identificar diferencias entre escuelas de turno único y doble. Por ejemplo, Bray (2000) ha reportado que de seis estudios empíricos, cuatro no han encontrado una diferencia significativa en el éxito académico de los estudiantes entre escuelas de turno único y doble (Beebout, 1972; Farrell y Schiefelbein, 1974; Batra, 1998; Fuller *et al.*, 1999).

En contraste, uno de los estudios examinados (Anyanwu, n.d.) reportó que las calificaciones de estudiantes inscritos en escuelas de doble turno fueron significativamente menores que aquellas de sus compañeros en escuelas de turno único; y en el último estudio revisado (un estudio piloto sobre escuelas de doble turno llevado a cabo en Senegal), las calificaciones de estudiantes en escuelas de doble turno fueron de hecho más altas que las de escuelas de turno único (Ministry of Education of Senegal, n.d.). En un estudio más reciente, Michaelowa (2003) encontró que en África del sub-Sahara existe “evidencia aplastante de que las clases de doble turno implican desventajas considerables para algunos estudiantes”.

Más allá de la evidencia aparentemente contradictoria y la información presentada en otros estudios sobre las diferencias entre las escuelas de turno único y doble en cuanto al desempeño de los estudiantes, existe una limitación común en estos estudios. Examinaron si existen diferencias promedio entre todos los estudiantes inscritos en escuelas de turno único y *todos* los estudiantes inscritos en escuelas de doble turno, suponiendo que los efectos de la escolarización de doble turno son invariables entre los estudiantes inscritos ya sea en el turno matutino o en el vespertino. Una pregunta importante que no ha sido respondida es si existen diferencias en las oportunidades educativas que experimentan los niños que asisten a distintos turnos en el mismo plantel. En otras palabras, si los estudiantes en el segundo turno pueden tener desventajas con la implementación de la EDT, pero no aquellos que asisten al turno matutino.

La comparación entre el desempeño de escuelas de turno único y doble dan bases para explorar si la implementación de la EDT resultó en la distribución de distintas oportunidades educativas para algunos estudiantes. Sin embargo, poco se sabe sobre si hay diferencias significativas entre turnos, y si estas disparidades representan fuentes potenciales de desigualdades educativas para estudiantes inscritos en escuelas vespertinas, como evidencia anecdótica sugiere que sucede en el caso de México (Zehr, 2002; Saucedo, 2005).

El propósito principal de este estudio es vencer algunas de las limitaciones de investigaciones previas sobre la EDT. En lugar de comparar a las escuelas de turno único con aquellas de doble turno, este estudio examinará las diferencias en la composición social, las características de instrucción, y los resultados de aprendizaje de los estudiantes entre los turnos matutino y vespertino en escuelas de doble turno que comparten un plantel y atienden a la misma zona.

II. ¿Qué sabemos acerca de la implementación de la escolarización de doble turno en México?

Los estudios sobre la implementación de la EDT en México son escasos y en la mayoría de los casos han identificado diferencias en procesos al interior de las escuelas. Entre estos estudios se encuentra Slater *et al.* (2006), quienes reportan entre sus hallazgos que los directores tienen muy poco tiempo para identificar e implementar innovaciones pedagógicas, y para apoyar y guiar adecuadamente los esfuerzos de los maestros.

Otra conclusión sobre la implementación de la EDT en México es sobre las dificultades que los maestros enfrentan cuando enseñan en dos turnos distintos. En un estudio acerca del uso del tiempo y las diferencias en condiciones laborales entre maestros en el sistema público educativo en México, Rodríguez (2005) describió que los maestros generalmente no están de acuerdo respecto a sus percepciones sobre la pertinencia del modelo de escolarización de doble turno. Por ejemplo, según Rodríguez, los directores no siempre son entusiastas sobre la EDT dado que “los [puestos] de doble turno afectan el desempeño [de los maestros] porque tienen que viajar a una escuela distinta en menos de una hora al medio día”.³ Esta condición afectaría el ambiente en las escuelas de doble turno, y probablemente el nivel de compromiso de los maestros.

³ La asignación de maestros está determinada por una “Comisión Mixta de Cambios” formada por servidores públicos y miembros del sindicato. Desafortunadamente, el principal factor considerado por esta comisión no es la eficiencia sino la antigüedad del servicio de los maestros que solicitan su reubicación a escuelas de su preferencia. Como consecuencia, la única consideración que se da a maestros con “puestos de doble turno” generalmente es ajustar su horario, pero no reducir el tiempo que pasan transportándose entre las escuelas de turno matutino y vespertino.

Además, García (2004) ha descrito que la escolarización de doble turno es el principal disuasivo para implementar un horario de día completo en México, y por lo tanto, se “daña la calidad de instrucción y la salud de [...] los maestros”. También, García *et al.* (2007) proporcionan una perspectiva adicional y relevante sobre la implementación de la EDT en México. En su estudio, los autores concluyen que los maestros que trabajan el turno vespertino tienen acceso limitado a recursos educativos, tienen una mayor concentración de estudiantes con bajo perfil socioeconómico y frecuentemente son criticados y hostigados por los directores de los turnos matutinos.⁴ Este estudio es uno de los primeros intentos por proporcionar información sobre diferencias entre turnos escolares aunque su alcance sigue siendo limitado debido al tipo de información recabada.

Pérez (en Forewaker, 1990) describe que el proceso de asignar a los maestros en las escuelas de doble turno puede afectar a algunos estudiantes. Pérez señala que las plazas de doble turno (plazas que permiten a los maestros trabajar tanto el turno matutino como el vespertino) son comúnmente usados por el sindicato nacional de maestros como *fichas de cambio* para obtener apoyo político de maestros y líderes en todo el país, sin considerar por supuesto la efectividad del docente.

Zehr (2002) también proporciona una descripción detallada de un aspecto clave que puede explicar algunas de las diferencias descritas entre las escuelas matutinas y vespertinas, la selección e inscripción de estudiantes en distintos turnos escolares con base en su perfil socioeconómico. Señala, por ejemplo, que para ser admitido en una escuela matutina en Oaxaca, “cada niño [debe] tener tres uniformes” y “se espera que las familias paguen cuotas adicionales para subsidiar computadoras para el aula de computación de la escuela”. Como es de esperarse, ambas condiciones influyen sobre las características de los estudiantes inscritos en las escuelas matutinas. Más aún, de acuerdo con Zehr, los niños que deben trabajar, generalmente son inscritos en escuelas vespertinas, una situación que puede resultar en desafíos adicionales para los directores y maestros en este turno dado que “los niños... [quienes] tienen que trabajar en la mañana [...] llegan a la escuela muy cansados”.

Jensen (2005) describe varias diferencias entre las escuelas matutinas y vespertinas en un estudio cualitativo realizado en una escuela localizada en Morelos, México, principalmente en las características del perfil socioeconómico de padres y estudiantes. Jensen reporta diferencias en el desempeño de los alumnos, al señalar que de acuerdo con uno de los profesores, “los niños [en escuelas vespertinas] tienen más faltas. Sus padres

⁴ Los autores describen un caso en el que el director de una escuela de turno matutino solía referirse a las escuelas de turno vespertino como “escuelas sanguijuela” principalmente porque no contribuían lo suficiente al mantenimiento de su plantel compartido.

no les dan apoyo con sus tareas y no les leen. No se toman el tiempo para llevarlos a la biblioteca”.

En cuanto a las diferencias en los resultados, Treviño y Treviño (2004) reportan que, en promedio, “los estudiantes que asisten a escuelas de [turno] vespertino [...] tienen calificaciones significativamente menores en español que los alumnos que asisten a escuelas matutinas” (casi un quinto de una desviación estándar), aunque esta estimación se basa en promedios nacionales e incluye estudiantes de escuelas matutinas que asisten a escuelas de turno único.

Finalmente, Saucedo (2005) describe el sistema de inscripción en las escuelas de doble turno, en donde los directores intencionalmente inscriben en escuelas de turno vespertino a estudiantes en condiciones de extra edad, repetidores o bien que han sido reportados por problemas de disciplina.⁵ Además, describe cómo los maestros y directores tienen distintas expectativas y actitudes hacia los estudiantes de escuelas vespertinas, confirmando los hallazgos anteriores y añadiendo otro ejemplo de los efectos negativos asociados con la implementación de la escolarización de doble turno en México.

Con base en estudios previos, es posible identificar conclusiones generales en la literatura disponible sobre la implementación de la EDT en México. La primera conclusión general es que existe una escasez de evidencia empírica sobre los efectos que la EDT puede tener sobre el desempeño escolar y sobre diferencias reales en el desempeño entre las escuelas matutinas y vespertinas. Segundo, los directores, los maestros y los estudiantes en las escuelas vespertinas se enfrentan a desafíos diferentes que sus compañeros en las escuelas matutinas, aunque estas diferencias no se han medido sistemáticamente. Finalmente, algunos estudios han identificado y descrito brevemente la existencia de un sistema de segregación que determina la asignación de los estudiantes en los turnos escolares con base en su perfil socioeconómico.

Los estudios disponibles sobre la implementación de la EDT en México también han hecho una contribución importante al describir algunas de las diferencias observadas entre turnos escolares, sugiriendo que existen graves desventajas para las comunidades de las escuelas vespertinas. Un paso necesario para comprender mejor cómo estas diferencias pueden producir desigualdades sociales es explorar los mecanismos principales que contribuyen a crear las disparidades y a proporcionar mediciones confiables sobre cualquier diferencia observada o reportada entre turnos escolares.

⁵ Estos estudiantes tienen mayor edad que la esperada para su grado. Los estudiantes pueden tener exceso de edad ya sea porque comenzaron el primer grado cuando eran más grandes que la edad esperada de inscripción —que en México es a los seis años— o porque han sido obligados a repetir un grado. En zonas urbanas de México, la mayoría de los niños comienzan la escuela primaria a la edad esperada, y por lo tanto las tasas de exceso de edad pueden reflejar tasas de repetición.

III. ¿Qué diferencias se observan entre turnos escolares?

Un aspecto interesante concerniente a la implementación de la escolarización de doble turno en México es que a pesar de los posibles beneficios resultantes de compartir recursos entre las escuelas matutinas y vespertinas, la cooperación entre los directores y las organizaciones de padres de familia entre turnos escolares es atípica, como lo confirmaron 8 de los 10 directores entrevistados.⁶ De hecho, la información recabada a través de la encuesta aplicada a directores y maestros confirmó que las descripciones de las entrevistas en cuanto a las disparidades de los materiales educativos en las escuelas de doble turno eran correctas, ya que las estimaciones de diferencias entre turnos escolares respecto a la disponibilidad de insumos básicos (v. gr. libros y computadoras) sugieren que los estudiantes que asisten a los turnos vespertinos tienen un ambiente de aprendizaje deficiente.

Para estimar el tamaño y la dirección de las disparidades de insumos básicos entre los turnos matutino y vespertino, se calculó la diferencia promedio de acuerdo a la siguiente fórmula:

$$\bar{X} \Delta = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N \chi_i$$

Donde χ_i es el resultado de la sustracción del valor medio escolar para el resultado X de la escuela matutina del valor medio escolar para el resultado X de la escuela vespertina, cuando ambas escuelas operan en un plantel compartido Y , ($\Delta = \mu X_{\text{vespertino}} - \mu X_{\text{matutino}}$). Un valor Δ negativo estadísticamente significativo indicaría que, en promedio, las escuelas matutinas tienen valores más altos que las escuelas vespertinas que operan en el mismo plantel.

En lo concerniente al número de libros disponibles en cada escuela, se realizó una estimación de las diferencias en el número de libros por alumno. En seis de los ocho planteles ($n=16$ escuelas organizadas por pares), las escuelas matutinas tuvieron más libros por estudiantes en sus bibliotecas escolares que las escuelas vespertinas ubicadas en el mismo plantel. La diferencia estimada promedio en términos de libros por estudiante fue de -0.48 libros (alrededor de 0.7 desviaciones estándar),⁷ confirmando que los niños en las escuelas vespertinas tienen acceso a menos libros que sus compañeros en las escuelas matutinas que operan en el mismo plantel.

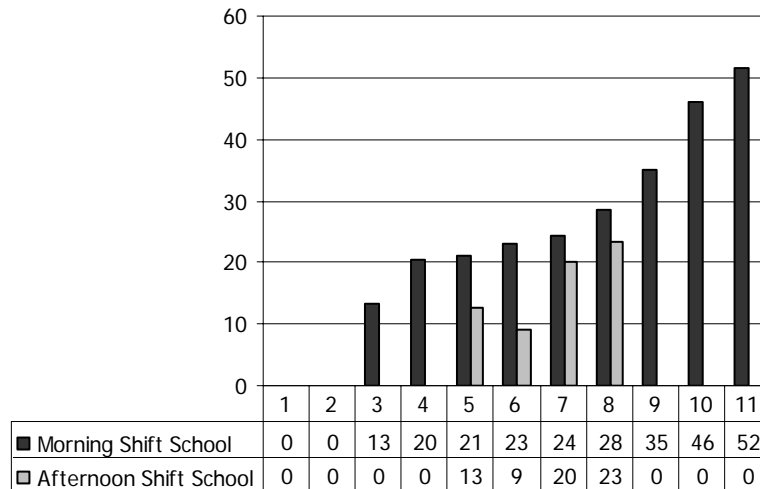
Como en el caso de los libros, es importante examinar diferencias en cuanto al número de usuarios por computadora. La Figura 1 ilustra que en siete de once planteles, las escuelas de turno vespertino no tienen acceso a

⁶ Salvo donde se apunta lo contrario, se usará información provista por 216 maestros de 36 turnos matutinos y vespertinos que comparten 18 planteles para describir las características más importantes de los alumnos y los salones de clase. Véase el Apéndice I para detalles sobre la muestra y el proceso de selección.

⁷ $t(7) = -1.97, p < 0.1$.

computadora alguna. Más aún, en cinco de estos siete planteles, las escuelas vespertinas no tienen computadoras mientras que las escuelas matutinas sí las tienen.

FIGURA 1. NIÑOS POR COMPUTADORA (PROMEDIO ESCOLAR, N= 11 PLANTELES)



Es importante resaltar en este punto que el acceso a las computadoras y a la tecnología educativa fue una de las diferencias principales observadas entre los turnos escolares, incluyendo disparidades en acceso a beneficios de *Enciclomedia*, a pesar del hecho de que la regulación de este programa requiere que los equipos se compartan entre turnos escolares.

Características de los directores

La encuesta utilizada incluyó preguntas acerca de la participación de directores y maestros en programas de desarrollo profesional como el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP).

En alrededor de la mitad de los planteles encuestados (54%), los directores de las escuelas matutinas habían terminado en el último año un curso de PRONAP en gestión escolar, mientras que los directores del turno vespertino no lo habían hecho. No es sorprendente que sólo en cerca de 8% de los planteles, la situación era la opuesta. En el resto de los planteles, ambos directores habían terminado con éxito el curso de PRONAP.

Otra característica de los directores que se puede explorar es la estabilidad laboral, tomando en cuenta la importancia del papel que los directores tienen para establecer y liderar la implementación de proyectos escolares. Se pidió que los directores reportaran el número de directores que habían trabajado en sus escuelas durante los últimos tres años, suponiendo que una tasa mayor de rotación podría probablemente tener un impacto

negativo en el desempeño escolar. Con base en la información recabada, fue posible identificar que en 50% de los planteles hubo una mayor tasa de rotación de directores en las escuelas vespertinas que en las escuelas matutinas que operan en el mismo plantel, y sólo en 25% de los planteles la situación era la opuesta. En el resto de los planteles, no se reportó diferencia alguna respecto al número de directores que trabajaron en sus escuelas en los últimos tres años.

Características de los maestros

Es importante explorar también si las características de los maestros varían entre los turnos escolares, dada la relevancia que tienen los maestros en mejorar la distribución de las oportunidades de aprendizaje entre los niños desfavorecidos. En esta sección, se analizan dos características: participación en actividades de desarrollo profesional (terminar un curso de PRONAP durante el año escolar) y el número de días que los maestros han faltado durante el año escolar.

Para explorar si existen diferencias en la participación de los maestros en cursos de desarrollo profesional entre los turnos escolares, en la encuesta se preguntó a los maestros si habían pasado algún examen de PRONAP en el último año (un examen opcional administrado después de tomar un curso). Esta información ilustraría las diferencias en el nivel escolar en el porcentaje de maestros en cada escuela que tomaron el curso y pasaron el examen. En esta característica en particular, hubo una diferencia marginal entre las escuelas de turnos matutino y vespertino, cerca de 0.1 desviaciones estándar, no estadísticamente significativa.⁸

Una característica adicional de los docentes por explorarse es el número de días que los maestros han faltado durante el año de la encuesta debido a motivos personales. La diferencia entre escuelas matutinas y vespertinas fue de 0.32 días (alrededor de 0.20 desviaciones estándar, no estadísticamente significativa).⁹ De hecho, en 10 de 18 planteles, los maestros en las escuelas matutinas tuvieron más faltas en comparación con sus colegas que trabajan en turnos vespertinos.

Características de las familias

Como lo señaló Epstein (1995), establecer asociaciones entre los padres de familia y las escuelas es un componente importante para que una escuela sea efectiva, particularmente porque puede dar por resultado mejores ambientes de aprendizaje y mejorar el apoyo a los alumnos. Similar a cualquier otro insumo o condición en las escuelas, si un grupo de padres que carecen de las habilidades o el interés para participar en actividades escolares o apoyar

⁸ $t(17) = 0.38, p > 0.1$

⁹ $t(17) = -0.73, p > 0.1$

adecuadamente a los hijos en casa estuviera asociado con uno de los turnos escolares en la implementación de la escolarización de doble turno, podría observarse la emergencia de nuevas desigualdades.¹⁰

Respecto a la comparación del porcentaje de padres que apoyan a sus hijos en casa para terminar sus tareas, la diferencia estimada entre escuelas matutinas y vespertinas es de -23.65% (aproximadamente 1.6 desviaciones estándar, $n=18$ planteles).¹¹ Esto significa que, en promedio, en un típico salón de clase de una escuela matutina, 24% más de los niños matriculados tienen el apoyo de sus padres que aquellos en un salón similar en una escuela vespertina localizada en el mismo plantel. La información recabada no proporciona detalles sobre el tipo de actividades o sobre qué tan informados o calificados están los padres para dar apoyo a sus hijos. Sin embargo, esta medida representa características deseables en los padres que se relacionan con los resultados del aprovechamiento de los estudiantes.

Adicionalmente, se preguntó a los maestros sobre el nivel de asistencia a las juntas de la asociación de padres para medir la participación de los padres en los procesos de toma de decisiones a nivel escolar. Sobre esta característica, la diferencia estimada en el porcentaje de los padres que asisten a las juntas con los maestros entre escuelas matutinas y vespertinas es de -11.11 (cerca de 1.9 desviaciones estándar).¹² Esta diferencia representa que, en promedio, hubo casi 11% menos padres que asisten a las reuniones organizadas por los maestros en las escuelas vespertinas de los que asisten a las reuniones de escuelas matutinas que operan en el mismo plantel.

Las causas aparentes para las diferencias entre las características de los padres (aprendizaje en casa y participación en los procesos de toma de decisiones en la escuela) fueron descritas por directores y maestros entrevistados. Uno de los factores principales, asociado a las diferencias analizadas fue la disparidad de condiciones socioeconómicas entre turnos escolares, una circunstancia que afecta la manera en que los padres interactúan con las comunidades escolares. Por ejemplo, los directores describieron que los padres en escuelas vespertinas generalmente trabajan todo el día, por lo que “consideran nuestras escuelas más como una guardería que como el lugar donde sus hijos van a aprender”. Los directores describieron que debido al tiempo que los padres emplean en el trabajo, generalmente carecen de él para ayudar a sus hijos de manera efectiva. Adicionalmente, también observaron que algunos padres del turno vespertino

¹⁰ Epstein (1995) proporciona un marco conceptual bien conocido para clasificar los distintos tipos de participación de los padres en las escuelas e identificó seis actividades: crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones y colaboración. Con base en estas actividades, se incluyeron dos preguntas en las encuestas aplicadas con la finalidad de estimar las diferencias en dos características consideradas como relevantes para el propósito de este estudio: actividades relativas al *aprendizaje en casa* y a los procesos de *toma de decisiones*. Ambas condiciones se evaluaron a través de las percepciones de los maestros.

¹¹ $t(17) = -6.86, p < 0.001$

¹² $t(17) = -7.92, p < 0.001$

no parecían comprender la importancia de obtener una mejor educación para sus hijos, describiendo casos en que algunos estudiantes habían reprobado exámenes de primer grado hasta tres veces y sus padres nunca se presentaron en la escuela.

Características de los estudiantes

Maestros y directores entrevistados describieron diferencias entre estudiantes, principalmente en lo que se refiere al estatus socioeconómico y la disciplina o hábitos individuales de estudio.

Respecto a las condiciones socioeconómicas, los directores y maestros entrevistados compartieron la opinión de que el proceso de selección implementado en las escuelas de doble turno podría haber producido una concentración de los estudiantes más necesitados en las escuelas vespertinas.¹³

De acuerdo a estas observaciones, los estudiantes cuyas familias no podían costear las cuotas de inscripción o los estudiantes que debían trabajar para proveer recursos a sus familias o subsidiar sus propios gastos generalmente se inscribirían en escuelas vespertinas. Otras descripciones realizadas por maestros y directores confirman la percepción de que estudiantes pobres son matriculados en escuelas vespertinas más frecuentemente que en escuelas matutinas. Por ejemplo, un maestro describió que algunos estudiantes en el turno vespertino generalmente sólo habían comido una vez antes de asistir a clases (comenzando a la 1:30 pm) porque sus padres sólo podían proporcionar dos comidas al día. Otro maestro en una escuela vespertina describió que los maestros generalmente tenían que darle comida y ropa o zapatos usados a algunos de sus alumnos porque sus padres simplemente no eran capaces de mantenerlos.¹⁴

Adicionalmente, varios maestros describieron que ellos frecuentemente tienen que lidiar con niños exhaustos mientras enseñan su clase porque algunos estudiantes tienen que trabajar antes o después de ir a la escuela.¹⁵ De hecho, varios maestros y directores confirmaron que los estudiantes en sus escuelas vespertinas frecuentemente realizaban actividades pagadas, como lavar autos, hacer trabajo doméstico, así como vender periódicos o comida, o ayudar a sus padres en sus ocupaciones remuneradas.

Sobre la cuestión de los estudiantes que trabajan, los directores entrevistados dieron estimaciones básicas sobre el número de estudiantes que realizaban actividades pagadas —entre 10 y 70% de los estudiantes en cada una de sus escuelas—.

¹³ Como lo describió un director: “En el turno vespertino aceptamos a todo estudiante, el que repite o ha sido expulsado, pero en el turno matutino el director niega la inscripción a cualquier alumno que quiera”.

¹⁴ Este maestro mencionó que ellos daban su apoyo porque “los maestros siempre deben adaptarse a las condiciones y características de sus alumnos”.

¹⁵ Una de las maestras mencionó que sus alumnos generalmente trabajan hasta la 1:00 am, y otro confirmó que algunos niños se despiertan a medio día porque trabajan durante la noche.

Los hábitos y la disciplina de los estudiantes fueron otros temas sobre los que los maestros expresaron preocupación como características que determinan la selección de estudiantes. Cuando se encuestaron, se les preguntó acerca del porcentaje de estudiantes que asisten a clases regularmente, en promedio, y los maestros de escuelas vespertinas reportaron casi 7% menos alumnos que asistían a la escuela con regularidad en sus salones de clase (alrededor de 1.8 desviaciones estándar), en comparación con maestros que trabajan en la escuela matutina en el mismo plantel.¹⁶ De hecho, en todos los planteles encuestados, los maestros en las escuelas matutinas reportaron mayores porcentajes de asistencia en comparación con los maestros en las escuelas vespertinas que operan en el mismo plantel (n=16 planteles).

Otra característica explorada con la información proporcionada por la encuesta fue la percepción de los maestros respecto al porcentaje de estudiantes que usualmente prestan atención durante las clases. A diferencia del caso de la asistencia de los estudiantes, en algunos casos maestros de escuelas vespertinas reportaron un porcentaje mayor de estudiantes que siguen sus clases (promedio escolar) aunque las diferencias fueron marginales en comparación con otros planteles donde los maestros en las escuelas matutinas reportaron un porcentaje significativamente mayor de estudiantes que prestan atención en sus salones.

En este tema en particular, la diferencia estimada entre las escuelas de turnos matutino y vespertino fue de 6.9%, alrededor de 0.7 desviaciones estándar (promedio escolar, n=18 planteles).¹⁷ Un tercer factor incluido en la encuesta fue el porcentaje de estudiantes que hacen su tarea con regularidad. Las diferencias entre las escuelas matutinas y vespertinas fueron significativas, con los maestros de escuelas matutinas reportando un porcentaje mayor de estudiantes que entregaban sus tareas regularmente (promedio escolar).

Una mirada más cuidadosa a las diferencias entre las escuelas que comparten un plantel provee una estimación de las disparidades: en promedio, los maestros en escuelas matutinas reportaron 11.3% más alumnos que entregan su tarea con regularidad (aproximadamente una desviación estándar), cuando se compara con el porcentaje de estudiantes que los maestros reportan en las escuelas vespertinas.¹⁸

En resumen, más allá del hecho de que las escuelas matutinas aparentemente implementan un *proceso de selección ventajosa* a través de cuotas, exámenes o evaluaciones subjetivas, el patrón que emerge de la comparación sistemática de la características de planteles escolares, directores, maestros, padres de familia y estudiantes en los turnos matutino y

¹⁶t(17)= -7.73, p<0.001

¹⁷ t(17)= -3.04, p<0.01

¹⁸ t(17)= -4.07, p<0.001

vespertino, es uno en el que las escuelas vespertinas reciben desproporcionadamente menos recursos y apoyo. Los estudiantes más pobres, aquellos con las circunstancias más desafiantes, estarían concentrados en las escuelas vespertinas.

Composición social de las escuelas

La evidencia recabada sugiere que un intrincado sistema de selección opera en las escuelas de doble turno, distorsionando la asignación de estudiantes entre las matutinas y las vespertinas. Factores como las cuotas de inscripción ilegales, la práctica de *selección ventajosa* o incluso el trabajo infantil pueden haber producido una concentración desproporcionada de estudiantes pobres en las escuelas vespertinas. Esto implica que algunos estudiantes tienen acceso a distintas oportunidades de aprendizaje a pesar del hecho de que asisten a la escuela en el mismo plantel y viven en la misma zona.

Establecer las causas que determinan la concentración de estudiantes pobres en los turnos vespertinos claramente excede el alcance de este estudio. Sin embargo, identificar si existen diferencias en niveles de segregación socioeconómica entre los turnos escolares —así como describir la magnitud y dirección de estas diferencias— es un paso necesario previo a evaluar la implementación de la escolarización de doble turno y verificar las descripciones proporcionadas por los maestros y directores entrevistados. Por lo tanto, además de la información presentada anteriormente, se analizará la magnitud de las diferencias en los perfiles socioeconómicos de los estudiantes entre los turnos escolares con datos cuantitativos obtenidos de una base de datos que contiene información acerca del número de beneficiarios del programa Oportunidades.

Oportunidades (antes conocido como Progresá) ha sido elogiado por su estrategia de focalización, principalmente por la posibilidad de identificar a las familias más necesitadas en comunidades pobres (Skoufias *et al.*, 2001).¹⁹

La base de datos de Oportunidades usada en este estudio incluye el número de beneficiarios en todas las escuelas primarias desde el año escolar 2000-2001 hasta el año escolar 2006-2007. Esta información se usa en combinación con datos recabados a través del formato 911 para estimar el porcentaje de estudiantes de Oportunidades inscritos en cada escuela como una medida de la concentración de pobreza en cada escuela primaria. Por lo tanto, el porcentaje de estudiantes de Oportunidades se define como: $100 * [\text{el número total de estudiantes que se reportan como beneficiarios de Oportunidades inscritos en la escuela } j \text{ al final del año escolar} / \text{el número de estudiantes inscritos en la escuela } j \text{ al final del año escolar}]$.

¹⁹ Más aún, representa un cambio significativo en la administración de políticas sociales en México al cambiar la forma en que se seleccionaban los beneficiarios, eliminando prácticas políticas de manipulación que influían en los criterios de focalización de programas contra la pobreza anteriores (Véase Dresser, 1994)

Estos datos son particularmente útiles para comparar la estratificación social entre turnos escolares ya que los beneficiarios de este programa se seleccionan en un proceso de dos etapas: en la primera fase, las comunidades más pobres en todo el país se identifican y después, dentro de estas comunidades, las familias más necesitadas se seleccionan después de aplicar una encuesta y recibir retroalimentación de miembros de la comunidad. Esto implica que los niños que viven en cualquier comunidad seleccionada tienen en principio la misma probabilidad de ser seleccionados como beneficiarios de Oportunidades, dando una medida confiable de la concentración de la pobreza (% de estudiantes de Oportunidades inscritos en cada escuela) que no está directamente determinada por los directores.

Para examinar las diferencias en la composición social de los turnos matutino y vespertino, se utilizará información cuantitativa de una muestra de 5,268 planteles. Esta muestra corresponde a los planteles que operan desde 1998 como escuelas de doble turno (con al menos un estudiante de Oportunidades en uno de sus turnos escolares) para controlar por el hecho de que las escuelas vespertinas usualmente abrieron después de que una escuela matutina se había creado.

Usar esta muestra (y aplicar un criterio similar en el análisis de otras variables) reduce la posibilidad de que las diferencias entre turnos escolares estén equivocadamente atribuidas a los costos asociados con curvas de aprendizaje que resultan del hecho de que las escuelas vespertinas usualmente se abrieron después de que había estado operando una escuela matutina en todos los planteles.

Se trazó un gráfico para representar la distribución de las diferencias en el porcentaje de beneficiarios de Oportunidades entre escuelas de turnos matutino y vespertino (el eje de las y representa valores de la escuela matutina, y el eje de las x representa valores de la escuela vespertina, organizados en pareja por plantel compartido). Como era de esperarse, dado el tamaño y la dirección de las diferencias observadas en variables anteriores, la Figura 2 ilustra que las escuelas vespertinas tienen en promedio un porcentaje más alto de estudiantes de Oportunidades que las escuelas matutinas que operan en el mismo plantel. Esta situación se confirma con el hecho de que una gran cantidad de observaciones se dispersan debajo de la línea sólida de 45 grados que representa la distribución ideal, donde ambas escuelas que operan en un plantel en particular tendrían exactamente los mismos valores.

Además, la existencia de diferencias entre los turnos escolares se confirma con la Figura 3, donde las diferencias estimadas por plantel ($\Delta = \mu X_{\text{tarde}} - \mu X_{\text{mañana}}$) se representan en un histograma; la mayoría de las observaciones tienen valores positivos, confirmando con ello que la mayoría de las escuelas vespertinas tienen un porcentaje más alto de estudiantes de Oportunidades que sus contrapartes matutinas.

FIGURA 2. UNA COMPARACIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES DE OPORTUNIDADES (PROMEDIO ESCOLAR, AE 2004-2005, 5268 PLANTELES, 10,536 ESCUELAS)

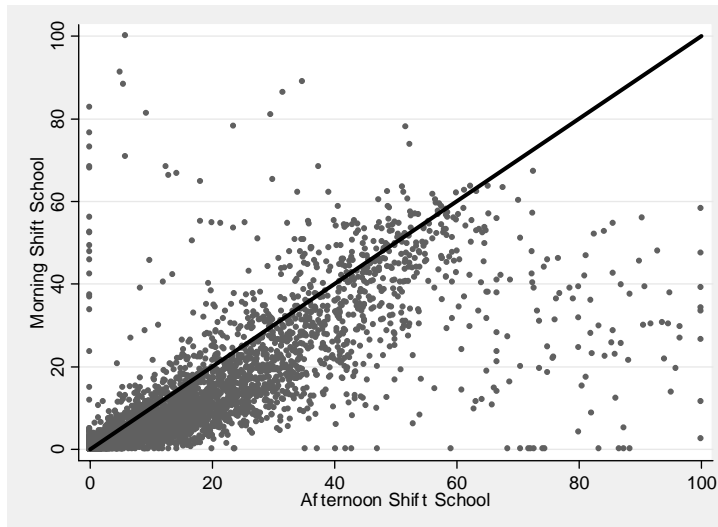
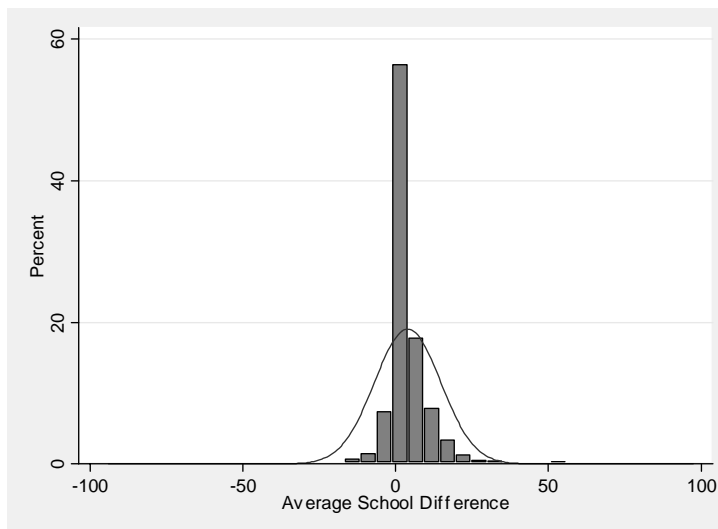


FIGURA 3. DISTRIBUCIÓN DE DIFERENCIAS, ESTUDIANTES DE OPORTUNIDADES



Además de la identificación gráfica de las diferencias, el siguiente modelo se usa para estimar las disparidades en promedio en el porcentaje de estudiantes de Oportunidades inscritos entre turnos escolares, con base en la información previamente descrita, correspondiendo al año escolar más reciente con información en la base de datos (AE2005-2006):

$$\text{Modelo 1: } Y_{sb} = \beta_1 V_s + \delta_b + \varepsilon_{sb}$$

Donde Y_{sb} es el porcentaje promedio de estudiantes de Oportunidades inscritos en la escuela s que opera en el plantel b ; V_s es una variable ajustada a uno si la escuela s es una escuela de turno vespertino; δ_b representa efectos fijos por plantel para controlar por el hecho de que las escuelas de turno matutino y vespertino operan en un plantel compartido; y ε_{sb} es el término de error. β_1 es el parámetro de regresión que se ha de estimar.

La interpretación de este modelo es simple: si el parámetro β_1 es estadísticamente significativo, representará que existe una diferencia entre las escuelas de turnos matutino y vespertino que operan en el mismo plantel. En otras palabras, un parámetro estadísticamente significativo implicaría que la composición social entre turnos escolares que comparten un plantel es efectivamente diferente. El signo del parámetro identificará si el porcentaje de estudiantes de Oportunidades es mayor o menor en las escuelas vespertinas que en las escuelas matutinas. Los resultados presentados en el Cuadro 1 confirman una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0.01$) entre las escuelas de turnos matutino y vespertino para el año escolar 2004-2005, en términos del porcentaje de estudiantes de Oportunidades.

CUADRO 1. ESTIMACIONES DE PARÁMETROS, ERROR ESTÁNDAR Y VALOR-P APROXIMADO A PARTIR DE LA REGRESIÓN DEL PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE OPORTUNIDADES EN EL TURNO VESPERTINO (EFECTOS FIJOS, ESCUELA PROMEDIO, AE 2004-2005)

INDICADORES	% DE ESTUDIANTES DE OPORTUNIDADES
TARDE	4.01** (0.15)
PLANTELES	5,267
OBSERVACIONES	10,520
R ²	0.02

p<0.05, **p<0.01

Con base en esta información es posible concluir que, en promedio, las escuelas vespertinas atienden a 4% más beneficiarios de Oportunidades que las escuelas de turno matutino que operan en el mismo plantel (una diferencia de aproximadamente 0.25 desviaciones estándar). Esta concentración de

estudiantes de Oportunidades podría estar asociada con el proceso de selección implementado en las escuelas de doble turno, donde los estudiantes con más dinero son capaces de costear las cuotas de inscripción más altas y los requisitos de materiales educativos adicionales que usualmente se demandan en las escuelas matutinas.

Diferencias en el desempeño académico

Cualquier análisis sobre los resultados de la implementación de la escolarización de doble turno estaría incompleto sin explorar las magnitudes y direcciones de cualquier diferencia potencial respecto a los resultados educacionales entre las escuelas de turno matutino y vespertino que operan en un mismo plantel.

Para examinar si existen diferencias en los desempeños de las escuelas se analizaron dos bases de datos diferentes. La primera es el Censo Nacional de Escuelas para escuelas primarias (conocido como *Formato 911*). Esta base recolecta información proporcionada por los directores de las escuelas al inicio y término de cada ciclo escolar (AE1998-1999=0) e incluye suficientes datos para estimar las tasas específicas de repetición, reprobación y deserción escolar. También provee estadística básica sobre las características de alumnos y maestros en el nivel escolar. Toda esta información es recabada por las unidades de planeación educativa en cada uno de los organismos educativos estatales.

La segunda fuente de información sobre el desempeño escolar es la base de datos de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, una prueba curricular mejor conocida como ENLACE. Esta base contiene información del censo sobre el desempeño de estudiantes para matemáticas y español desde el tercer hasta el sexto grado en cada escuela primaria en México (sin la información de los cuestionarios de contexto), con excepción de las escuelas localizadas en el estado de Michoacán.²⁰ Cuando se llevó a cabo el análisis para este estudio, estaban disponibles los datos de dos años diferentes (2006 y 2007).

Para realizar este análisis, se utilizó una muestra de aproximadamente 9,500 escuelas primarias públicas de doble turno con una población de cerca de 16,000 *escuelas primarias públicas generales*, que operaron en el AE2004-2005 como escuelas de doble turno (las cuales comparten cerca de 8,000 planteles).²¹ Esta muestra incluye solamente escuelas que han estado funcionando bajo el modelo de escolarización de doble turno desde el AE1998-1999.

²⁰ Los resultados de la prueba ENLACE en este estado no fueron proporcionados por la SEP.

²¹ Además, las escuelas de doble turno que reportaron direcciones denominadas *domicilio conocido* fueron eliminadas de la muestra final para evitar la inclusión de escuelas de un solo turno, y que no funcionan como escuelas de doble turno, localizadas en la misma comunidad.

De manera similar a otros análisis, la restricción del análisis a escuelas que funcionan como escuelas de doble turno desde 1998 controla parcialmente el hecho de que un turno vespertino generalmente se abrió después de que una escuela matutina ha estado operando en cualquier plantel dado. Al hacer esto, puede ser posible identificar diferencias entre escuelas no relativas a las curvas de aprendizaje observadas en el funcionamiento de escuelas recientemente abiertas (por ejemplo, una comunidad escolar menos integrada a la cual los maestros y directores han sido recientemente transferidos) sino a otros factores relativos a prácticas institucionales asociadas con la operación de la escolarización de doble turno.

El siguiente modelo se utilizó para estimar las diferencias promedio en los distintos resultados entre los turnos escolares provisto por las dos bases de datos previamente descritas:²²

$$\text{Modelo 2: } Y_{sb} = \beta_1 V_s + \delta_b + \varepsilon_{sb}$$

Donde Y_{sb} es la variable de resultado (ya sean tasas de reprobación, exceso de edad, deserción o el promedio del puntaje de la prueba ENLACE) en una escuela s que opera en un plantel b ; V_s es una variable ajustada a uno si la escuela s corresponde a una escuela vespertina; δ_b representa los efectos fijos por plantel escolar; y ε_{sb} es el término de error. β_1 es el parámetro de regresión a ser calculado.

De manera similar a estimaciones anteriores de las diferencias, si el parámetro β_1 es estadísticamente significativo, indicará que existen diferencias entre turnos escolares en el resultado correspondiente; el signo del parámetro identificará si el desempeño de las escuelas vespertinas es mejor o peor que el de las matutinas. Es importante anotar que para facilitar la interpretación de estos hallazgos, el presente estudio reporta estimaciones de parámetros para todos los parámetros, y errores estándar solamente para la variable V_s , sin incluir en los modelos cualquier otra posible covariable que represente las características de las escuelas. Esto permite obtener una estimación comparable de las diferencias entre las escuelas de turno matutino y vespertino entre todos los resultados y grados.

²² Este modelo fue utilizado con información correspondiente al último año de datos disponibles, AE2005-2006 del Censo Nacional de Escuelas, y para el 2007 de la base de datos ENLACE.

Eficiencia interna

El primer resultado a ser medido en términos de eficiencia interna es la tasa de reprobación promedio. La tasa de reprobación en un grado k del año escolar t se define como: $100 * [\text{el número de estudiantes en el grado } k \text{ que no recibió una calificación aprobatoria al finalizar el ciclo escolar} / \text{el número de estudiantes inscritos en el grado } k \text{ al finalizar el ciclo escolar}]$. Las tasas de reprobación fueron promediadas a lo largo de seis grados en cada una de las escuelas para ser analizadas como promedio escolar.

El Cuadro 2 incluye estimaciones de parámetros y errores estándar del ajuste de la regresión del Modelo 2 sobre tasas de reprobación (incluyendo los efectos fijos para planteles compartidos) en el AE2004 - 2005.

CUADRO 2. ESTIMACIÓN DE PARÁMETROS, ERRORES ESTÁNDAR Y VALORES P APROXIMADOS PARA LA REGRESIÓN DE TASAS DE REPROBACIÓN EN EL TURNO VESPERTINO. SE INCLUYEN LOS RESULTADOS PARA EFECTOS FIJOS (TASA PROMEDIO ESCOLAR, AE2004-2005)

INDICADOR	REPROBACIÓN
VESPERTINO	0.99** (0.04)
PLANTELES	6,814
OBSERVACIONES	8,911
R ²	0.03

* p<0.05, **p<0.01

Con base en el tamaño y la dirección del parámetro β_1 , es posible confirmar que existe una diferencia estadísticamente significativa en este resultado entre escuelas matutinas y vespertinas: en promedio, las escuelas vespertinas tienen una tasa de reprobación más alta, cerca de 0.33 DE más alta que las escuelas matutinas que operan en el mismo plantel. De hecho, esta estimación tiene varias aplicaciones concernientes a las desigualdades educativas, particularmente porque la reprobación predice en buena medida la deserción (Muñoz *et al.*, 1979 y McGinn *et al.*, 1991, en Reimers, 2000).

El segundo resultado medido sobre diferencias entre escuelas es el porcentaje de niños en condición de extra edad. La tasa de extra edad en un grado k se define como: $100 * [\text{el número de estudiantes matriculados en el grado } k \text{ al finalizar el ciclo escolar en exceso de edad para ese grado} / \text{el número total de estudiantes matriculados en el grado } k \text{ al final del ciclo escolar}]$. Las tasas específicas de extra edad para cada grado escolar se promediaron entre todos los grados a ser utilizados en la estimación de esta diferencia.

El análisis de las diferencias en esta variable entre turnos escolares es relevante considerando que los alumnos en esta situación pueden haber sido inscritos en la escuela de manera tardía, pueden haber reprobado y/o repetido grados o pueden ser alumnos que suspenden temporalmente sus estudios, lo que refleja importantes implicaciones respecto a las desigualdades en la distribución de las oportunidades educativas. Además, tal como ocurre en el caso de la reprobación, la situación de exceso de edad es un fuerte indicador de la deserción escolar.

El Cuadro 3 incluye estimaciones de parámetros y errores estándar para el ajuste de la regresión del Modelo 2 en las tasas promedio de exceso de edad, incluyendo los efectos fijos para el AE2004-2005. Se reporta una diferencia estadísticamente significativa entre los turnos escolares. En promedio, las escuelas vespertinas tienen 15.26% más de estudiantes con exceso de edad que las escuelas matutinas que operan en el mismo plantel (una diferencia de aproximadamente 1.12 DE). Esta estimación confirmaría la validez de las descripciones de directores que reportan que los estudiantes con exceso de edad son automáticamente matriculados en escuelas vespertinas. Adicionalmente, podría corroborar los reportes de los maestros entrevistados que describen que los directores de las escuelas matutinas intencionalmente mandan a los estudiantes repetidores a los turnos vespertinos. Ambas condiciones pueden ser factores relevantes para identificar algunas de las desigualdades asociadas con la implementación de la escolarización de doble turno en México.

CUADRO 3. ESTIMACIONES DE PARÁMETROS, ERRORES ESTÁNDAR Y VALORES P APROXIMADOS DE LA REGRESIÓN DE LAS TASAS DE EXCESO DE EDAD EN TURNOS VESPERTINOS. SE INCLUYEN LOS RESULTADOS DE EFECTOS FIJOS (TASA ESCOLAR PROMEDIO, AE2004-2005)

INDICADOR	EXCESO DE EDAD
VESPERTINO	15.26** (0.16)
PLANTELES	4,585
OBSERVACIONES	8,940
R ²	0.31

* p<0.05, **p<0.01

Finalmente, un tercer resultado a ser medido es *la tasa de deserción estudiantil específica de la escuela*, donde la tasa anual de deserción en un grado *k* en cada año se define como: $100 * [1 - (\text{el número de estudiantes matriculados en el grado } k \text{ al final del ciclo escolar} / \text{el número total de$

estudiantes matriculados en un grado k en cualquier punto dado durante el ciclo escolar)]. Las tasas de deserción específicas para cada grado escolar se promediaron entre seis grados en cada una de las escuelas para ser utilizadas en las estimaciones a reportar.

El Cuadro 4 incluye las estimaciones de parámetros y los errores estándar para el ajuste de la regresión del Modelo 2 de las tasas promedio de deserción por escuela, incluyendo efectos fijos para el AE2004-2005. Con base en la estimación de parámetros, es posible concluir que las escuelas vespertinas, en promedio, tienen una tasa de deserción más elevada (3.23% más) que las escuelas matutinas, con cerca de 0.77 diferencia de desviación estándar.

CUADRO 4. ESTIMACIÓN DE PARÁMETROS, ERRORES ESTÁNDAR Y VALORES P APROXIMADOS DE LA REGRESIÓN DE LA TASA DE DESERCIÓN ESTUDIANTIL ESPECÍFICA PARA ESCUELAS EN TURNO VESPERTINO. SE INCLUYEN LOS RESULTADOS DE LOS EFECTOS FIJOS (TASA ESCOLAR PROMEDIO, AE2004-2005)

INDICADOR	DESERCIÓN
VESPERTINO	3.23** (0.07)
PLANTELES	4,585
OBSERVACIONES	8,940
R ²	0.14

* p<0.05, **p<0.01

Diferencias en desempeño académico

Respecto a las diferencias en el desempeño académico, se utilizó el porcentaje de estudiantes en cualquier grado (promedio escolar de tercero a sexto grado) dado que han sido identificados como de *nivel insuficiente* en español o matemáticas, según la clasificación de la prueba ENLACE.²³

La evidencia cualitativa recabada para este estudio enfatiza la existencia de un proceso de selección entre turnos escolares que puede haber producido la concentración en escuelas vespertinas de estudiantes con calificaciones reprobatorias.

Un panel de aproximadamente 9,000 escuelas con resultados para los ciclos escolares 2005-2006 y 2006-2007 fue utilizado para estimar las diferencias entre escuelas matutinas y vespertinas en los ciclos escolares (AE2005-2006 a AE2006-2007), con la finalidad de obtener una estimación más precisa de las disparidades entre los turnos escolares. El siguiente modelo,

²³ Los niveles de desempeño definidos del más bajo al más alto son: *insuficiente, elemental, bueno y excelente*.

una variación del Modelo 1a ya explicado, se utiliza para este tipo particular de análisis:

$$\text{Modelo 1b: } Y_{sbt} = \beta_1 V_{sb} + \delta_b + \varepsilon_{b,t}$$

Donde Y_{sbt} es el resultado (el porcentaje de estudiantes de nivel insuficiente) en una escuela s operando en un plantel b en un año t ; V_s es una variable de tiempo invariante, fijada a uno si la escuela s en el plantel b es una escuela vespertina; δ_b representa los efectos fijos del plantel; y ε_{bt} es el término de error. El término de error representa los componentes que no cambian en el tiempo y un componente de tiempo variante que cambia entre planteles y a lo largo del tiempo. β_1 es el parámetro de regresión a estimar.

Las diferencias en el porcentaje de estudiantes por debajo de los niveles de desempeño mínimos se incluyen en los Cuadros 5 y 6.

CUADRO 5. ESTIMACIÓN DE PARÁMETROS, ERRORES ESTÁNDAR Y VALORES P APROXIMADOS DE LA REGRESIÓN DEL PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN EL NIVEL MÁS BAJO DE DESEMPEÑO (INSUFICIENTE) EN ESPAÑOL PARA ESCUELAS VESPERTINAS. LOS RESULTADOS DE LOS EFECTOS FIJOS ESTÁN INCLUIDOS POR GRADO (PUNTAJE ESCOLAR PROMEDIO, AE2005-2006 AL 2006-2007)

ESPAÑOL				
INDICADOR	GRADO			
	3 ^{RO}	4 ^{TO}	5 ^{TO}	6 ^{TO}
VESPERTINO	6.04** (0.19)	5.98** (0.20)	6.38** (0.18)	5.45** (0.20)
PLANTELES	4,142	4,142	4,142	4,142
OBSERVACIONES	15,147	15,155	15,133	15,103
R ²	0.04	0.04	0.05	0.03

* p<0.05, **p<0.01

El análisis de este resultado alternativo confirma los hallazgos previos concernientes a la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre escuelas matutinas y vespertinas. En promedio, las escuelas vespertinas tienen más estudiantes en el nivel más bajo de desempeño del tercer al sexto grado, en matemáticas y español, representando una diferencia de aproximadamente 0.5 DE.

CUADRO 6. ESTIMACIÓN DE PARÁMETROS, ERRORES ESTÁNDAR Y VALORES P APROXIMADOS DE LA REGRESIÓN DEL PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN EL NIVEL MÁS BAJO DE DESEMPEÑO (*INSUFICIENTE*) EN MATEMÁTICAS PARA ESCUELAS VESPERTINAS. LOS RESULTADOS DE LOS EFECTOS FIJOS ESTÁN INCLUIDOS POR GRADO (PUNTAJE ESCOLAR PROMEDIO, AE 2005-2006 AL 2006-2007)

MATEMÁTICAS				
INDICADOR	GRADO			
	3 ^{RO}	4 ^{TO}	5 ^{TO}	6 ^{TO}
VESPERTINO	6.84 ^{**} (0.20)	5.76 ^{**} (0.19)	5.74 ^{**} (0.19)	4.22 ^{**} (0.20)
PLANTELES	4,142	4,142	4,142	4,142
OBSERVACIONES	15,145	15,156	15,137	15,108
R ²	0.05	0.04	0.04	0.02

* p<0.05, **p<0.01

Desafortunadamente, no pueden presentarse explicaciones para estas tendencias (particularmente sobre las de los estudiantes de nivel insuficiente en matemáticas para los primeros grados), excepto por el hecho de que un proceso de selección que da por resultado tasas de deserción más altas en las escuelas vespertinas podría explicar las brechas más pequeñas en los grados posteriores. También podría ser el caso que las desigualdades observadas en grados más altos puedan reflejar cambios en las habilidades de los estudiantes.

IV. Comentarios finales

Los estudios sobre desigualdades educativas en México tradicionalmente han descrito la existencia de disparidades notorias en los resultados académicos y los logros educativos, asociados principalmente a las características de los estudiantes o sus familias (por ejemplo, el nivel de ingreso o el éxito educativo de los padres), la ubicación de las escuelas (urbanas *vs.* rurales) y los modelos de escolarización (por ejemplo, escuelas indígenas *vs.* no indígenas o telesecundaria *vs.* secundaria). Estudios previos sobre la distribución de oportunidades educativas en México (por ejemplo, Reimers, 2000; Bracho, 2000; Martínez, 2003; INEE, 2007) sugieren que, como describe coloquialmente Leonel Zúñiga (Martínez, 2003), la ubicación de las desigualdades en México se parecería a las manchas de un perro dálmata, mostrando deficiencias en resultados educativos y acceso a la educación básica en ciertas áreas a lo ancho de todos los estados del país.

Si esta metáfora es válida, la contribución más importante relacionada con estudiar las diferencias entre turnos escolares es la confirmación de que dentro de las *manchas* de desigualdades identificadas que se observan en todo el país, existen diferentes tonos en cuanto a cómo se distribuyen las desigualdades educativas. Esta es una perspectiva diferente, más allá de las comparaciones tradicionales entre regiones o sistemas y, en efecto, representa desafíos adicionales a las políticas públicas.

Este estudio mostró que, en promedio, las escuelas vespertinas, al ser comparadas con las matutinas que operan en el mismo plantel, tienen: *a)* un porcentaje más alto de estudiantes de bajos ingresos; *b)* insumos significativamente diferentes; *c)* un porcentaje más alto de estudiantes en el nivel de desempeño más bajo en exámenes curriculares de matemáticas y lenguaje; y *d)* tasas más altas de reprobación, extra edad y deserción.

Estas diferencias sugieren que, en promedio, las escuelas vespertinas tienen niveles más bajos de calidad educativa. Por lo tanto corroboran, por primera vez, la evidencia anecdótica disponible que ha descrito a las escuelas vespertinas de México como *escuelas de baja calidad* y *escuelas para niños pobres*. Como parte de una agenda de investigación en progreso, estudios subsecuentes explorarán en detalle las razones para estas diferencias identificadas.

Es importante resaltar que los efectos imprevistos de la EDT podrían haber puesto en riesgo alcanzar mejores oportunidades para los estudiantes inscritos en escuelas del turno vespertino. A pesar de las limitaciones para identificar los mecanismos a través de los cuales la escolarización de doble turno puede haber afectado a los estudiantes, es posible explorar y sugerir algunos posibles efectos que las disparidades observadas entre turnos escolares tienen sobre estudiantes del turno vespertino.

Por ejemplo, respecto a los efectos que las diferencias en insumos básicos pueden tener en el logro académico, Heyneman *et al.* (1978) han reportado que en 15 de 18 estudios sobre el impacto de los programas basados en la distribución de libros de texto en las escuelas, se observaron efectos positivos en los puntajes de lenguaje, ciencia y matemáticas, así como en las tasas de supervivencia y aspiraciones educativas. Otro ejemplo se encuentra en las diferencias entre turnos escolares respecto de las características de los maestros. Un estudio reciente (Palardy y Rumberger, 2008) encontró que “la discrepancia entre el logro obtenido puede exceder fácilmente un grado completo en un solo año” entre estudiantes con un maestro muy poco efectivo y estudiantes con un maestro altamente efectivo.

Adicionalmente, también existe evidencia que sugiere que las diferencias en las características de los alumnos afectan el desempeño académico. Por ejemplo, el INEE (2007) reportó que en México los *estudiantes que trabajan* obtuvieron 26.4 puntos menos, en promedio, en un examen nacional de español para sexto grado, y en el examen correspondiente para matemáticas, de 21 a 36 puntos menos que los *estudiantes que no trabajan*. Asimismo, como Bellei (2005) lo explica “los investigadores (...) están ampliamente de acuerdo en que las características socioeconómicas de la población estudiantil en niveles agregados (nivel del salón o —más frecuentemente estudiado— nivel de la escuela) son factores relevantes que afectan significativamente el logro académico de los estudiantes —lo que se mantiene constante junto con el propio estatus socioeconómico del estudiante”.

Pese a la relevancia que tendría ajustar este modelo de escolarización, cualquier política implementada para transformar la EDT en México requerirá superar al menos tres condiciones:

- a. *Los beneficios resultantes de la modificación de la EDT no serán percibidos a corto plazo. Por el contrario, cualquier costo asociado con la reorganización de la escolarización de doble turno será percibida inmediatamente.*
- b. *Las familias cuyas oportunidades se ven afectadas bajo el arreglo institucional actual supuestamente carecen del conocimiento, el interés o el capital cultural requerido para exigir una transformación en el modelo de escolarización de doble turno. Por lo tanto, podría ser difícil obtener suficiente apoyo político de los beneficiarios potenciales.*
- c. *Existe una falta de evidencia respecto a las causas que en realidad podrían explicar las diferencias de insumos y resultados observadas, haciendo más complejo el diseño de nuevas políticas.*²⁴

²⁴ Por ejemplo, las tasas más altas de deserción pueden estar relacionadas a causas como el hecho de que existen “escuelas poco seguras, superpobladas y equipadas pobremente con maestros capacitados de manera inadecuada” (EFA, 2008), o a factores como el bajo aprovechamiento, el exceso de edad, una baja asistencia, agresiones de estudiantes, bajo nivel socioeconómico, problemática familiar o bajo nivel educativo de los padres (Hammond, *et al.*, 2007).

Es importante recordar que una implementación inadecuada de la EDT en México es solamente una de las muchas fuentes de desigualdades educacionales en este país. Aunque se podría argumentar que los efectos negativos asociados a la implementación de la EDT no son comparables a los beneficios de matricular estudiantes que, de otra manera, estarían fuera de la escuela, la pregunta principal que debe abordarse es si los recursos públicos se gastan adecuadamente cuando una política diseñada y promovida por el gobierno contribuye a la reproducción de desigualdades sociales.

La reforma del sistema de escolarización de doble turno debe ser vista como un paso importante para reducir parcialmente una distribución inadecuada de las oportunidades educativas en México. A pesar de que la implementación inadecuada de la EDT no se considera la mayor fuente de desigualdades en el sistema de educación pública, el número de estudiantes que asisten a este tipo de escuelas debería recordarnos la importancia que el rediseño de esta política podría tener.

Bibliografía

- Allen, R. & Vignoles A. (2006). *What Should an Index of School Segregation Measure?* London, London School of Economics.
- Alvarez, G. (1994). *Sistema educativo nacional de México: 1994*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Biemer, P. P. & Lyberg L. E. (2003). *Introduction to survey quality*. New Jersey, John Wiley & Sons, Inc.
- Bray, M. (1989). *Multiple Shift Schooling: Design and Operation for Cost-Effectiveness*. Paris, UNESCO.
- _____ (2000). *Double-shift Schooling: Design and Operation for Cost Effectiveness*. Paris, International Institute for Educational Planning/UNESCO.
- Dupont, W. & Plummer W. (1997). PS Power and Sample Size Program Available for free on the Internet. *Controlled Clin Trials*, 18:274
- Farrel, J. (2003). Equality of Education: A Half-century of Comparative Evidence Seen from a New Millennium. In R. F. Anorve & C. A. Torres (eds.), *Comparative Education, the Dialectic of the Global and the Local*. Oxford, Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Glewwe, P., Kremer M. & Moulin S. (1998). *Textbooks and Test Scores: Evidence from a Prospective Evaluation in Kenya*. Cambridge, Poverty Action Lab.
- Hanushek, E. A., Kain J. F. & Rivkin S. G. (2004). *New Evidence about Brown v. Board of Education: The Complex Effects of School Racial Composition on Achievement* (No. 8741). Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research.
- Hertz, B. & Sterling G. B. (2004). *What Works In Girls' Education: Evidence and Policies from the Developing World*. New York: Council on Foreign Relations.
- Hoxby, C. M. (2000). *Peer Effects In The Classroom: Learning From Gender and Race Variation* (No. 7867). Cambridge, National Bureau of Economic Research.
- Jencks, C. (1972). *Inequality; A Reassessment Of The Effect Of Family And Schooling In America*. New York, Basic Books.
- Jenkins, S. P., Micklewright, J. & Schnepf S. V. (2006). *Social Segregation In Secondary Schools: How does England Compare with other Countries?* (No. 02). Colchester, University of Essex.
- Jensen B.T. (2005). Culture and Practice of Mexican Primary Schooling: Implications for Improving Policy and Practice in the U.S., "*Current Issues in Education*", 8 (25), retrieved from: <http://cie.ed.asu.edu/volume8/number24/>
- Linden, T. (2001). *Double-shift Secondary Schools: Possibilities and Issues*: World Bank.
- Linden, L., Banerjee A. & Duflo E. (2003). *Computer-assisted Learning: Evidence from a Randomized Experiment*. Cambridge, Poverty Action Lab.
- Martínez Rizo, F. (2001). Reformas educativas: Mitos y realidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27.

- McEwan, P. (2003). Peer Effects on Student Achievement: Evidence from Chile. *Economics of Education Review*, 22 (2), 131-141.
- McLaughlin, E. & Baker J. (2007). Equality, Social Justice and Social Welfare: A Road Map to the New Egalitarianisms. *Social Policy & Society*, 6(1), 53-68.
- Michaelowa, K. (2002). *Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, And The Cost Of Primary Education In Francophone Sub-Saharan Africa*. Hamburg, Hamburgisches Welt-Wirtschafts-Archiv (HWWA).
- _____ (2003). *Determinants Of Primary Education Quality: What Can We Learn From Pasec for Francophone Sub-Saharan Africa?* Paper presented at the ADEA Biennial Meeting 2003, Grand Baie, Mauritius.
- Orfield, G. (1978). *Must We Bus? Segregated Schools and National Policy*. Washington, Brookings Institution.
- Orfield, G. & Lee C. (2005). *Why Segregation Matters: Poverty And Educational Inequality*. Cambridge, MA, The Civil Rights Project, Harvard University.
- Ramírez, R. (2000). La transformación de la gestión escolar: Factor clave para mejorar la calidad de la educación. In SEP (ed.), *Memoria del quehacer educativo 1995-2000* (vol. I). Mexico, Secretaría de Educación Pública.
- Reimers, F. (2000). Perspectives In The Study Of Educational Opportunity. In F. Reimers (ed.), *Unequal Schools, Unequal Chances. The challenges to Equal Opportunity in the Americas*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Reimers, F. (2006). Teaching Quality Matters: Pedagogy And Literacy Instruction Of Poor Students In Mexico. In B. Piper, S. Dryden-Petersen & Y.-S. Kim (eds.), *International Education For The Millennium, Toward Access, Equity and Quality*. Cambridge, MA, Harvard Educational Review.
- S.Coleman, J. & Howe H. (1966). Equality of Educational Opportunity. In U. S. O. o. Education (ed.), U.S. Government Printing Office.
- Saucedo Ramos, C. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores: Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 641-668.
- Sen, A. (1979). Equality of what? *The Tanner Lecture on Human Values*. Stanford University.
- Trevino, E. & Trevino G. (2004). *Estudio sobre las desigualdades educativas en México: La incidencia de la escuela en el desempeño académico de los alumnos y el rol de los docentes*. México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Uribe, C., Murnane R., Willett J. & Somers A. (2006). *Expanding School Enrollment by Subsidizing Public Schools: Lessons from Bogotá*. Comparative Education Review (vol. 50, No 2, May).
- Weiss, R. S. (1994). *Learning from strangers: The Art and Method of Qualitative Interview Studies*. New York, Maxwell Macmillan International.
- Zehr, M. A. (2002). Educating Mexico. *Education Week*, 21, 22-28.

Novedades

DIVISIÓN DE ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

- Regina de Angoitia y Fernando Ramírez, *Strategic Use of Mobiles in Latin America and the Caribbean*, DTAP-231
- Guillermo M. Cejudo y Dionisio Zabaleta, *La calidad del gobierno: una definición basada en atributos del ejercicio del poder*, DTAP-232
- Laura Sour y Eunises Rosillo, *Evaluación de la estructura de la contabilidad gubernamental en los tres niveles de gobierno en México*, DTAP-233
- Judith Mariscal y Regina de Angoitia, *Inclusión de jóvenes al mundo laboral vía capacitación en TIC*, DTAP-234
- Fernando González y José Ramón Gil García, *E-democracia y oportunidades de participación ciudadana en los portales web estatales*, DTAP-235
- Judith Mariscal y Federico Kuhlmann, *Effective Regulation in Latin American Countries. The cases of Chile, Mexico and Peru*, DTAP-236
- Ma. Amparo Casar, *La otra reforma*, DTAP-237
- Laura Sour y Fredy Girón, *Electoral Competition and the Flypaper Effect in Mexican Local Governments*, DTAP-238
- Laura Sour, *Gender Equity, Enforcement Spending and Tax Compliance in Mexico*, DTAP-239
- Lizbeth Herrera y José Ramón Gil García, *Implementación del e-gobierno en México*, DTAP-240

DIVISIÓN DE ECONOMÍA

- Juan Rosellón, Ingo Vogelsang y Hannes Weigt, *Long-run Cost Functions for Electricity Transmission*, DTE-465
- Antonio Jiménez, *Notes on the Constrained Suboptimality Result by J. D. Geanakoplos and H. M. Polemarchakis (1986)*, DTE-466
- David Mayer, *Long-Term Fundamentals of the 2008 Economic Crisis*, DTE-467
- Luciana Moscoso, *Labels for Misbehavior in a Population With Short-Run Players*, DTE-468
- Daniel Ángeles y Rodolfo Cermeño, *Desempeño de estimadores alternativos en modelos GARCH bivariados con muestras finitas*, DTE-469
- Antonio Jiménez, *Strategic Information Acquisition in Networked Groups with "Informational Spillovers"*, DTE-470
- Rodolfo Cermeño y Mahetabel Solís, *Impacto de noticias macroeconómicas en el mercado accionario mexicano*, DTE-471
- Víctor Carreón, Juan Rosellón y Eric Zenón, *The Hydrocarbon Sector in Mexico: From the Abundance to the Uncertain Future*, DTE-472
- John Scott, *The Incidence of Agricultural Subsidies in Mexico*, DTE-473
- Alfredo Cuecuecha y John Scott, *The Effect of Agricultural Subsidies on Migration and Agricultural Employment*, DTE-474

DIVISIÓN DE ESTUDIOS INTERNACIONALES

- Guadalupe González, Ferrán Martínez y Jorge Schiavon, *Free Trade, Las Américas y el Mundo 2008*, DTEI-185
- Rafael Velázquez y Jorge Schiavon, *La Iniciativa Mérida en el marco de la relación México-Estados Unidos*, DTEI-186
- Rafael Velázquez y Jorge Schiavon, *Marco normativo e institucional de la cooperación internacional descentralizada...*, DTEI-187
- Guadalupe González, Ferrán Martínez y Jorge Schiavon, *The Américas and the World: Foreign policy and public opinion...*, DTEI-188
- Jorge Chabat, *La política exterior mexicana durante el gobierno de Fox: una transición en espera*, DTEI-189
- Alejandro Anaya, *Altos niveles de presión transnacional sobre México por violaciones de derechos humanos*, DTEI-190
- Andrea Barrios, *Food Security and WTO Obligations in the Light of the Present Food Crisis*, DTEI-191
- Covadonga Meseguer y Abel Escribà Folch, *Learning, Political Regimes and the Liberalization of Trade*, DTEI-192
- Jorge Chabat, *El narcotráfico en las relaciones México-Estados Unidos: Las fuentes del conflicto*, DTEI-193
- Farid Kahhat y Carlos E. Pérez, *El Perú, Las Américas y el Mundo. Política exterior y opinión pública en el Perú 2008*, DTEI-194

DIVISIÓN DE ESTUDIOS JURÍDICOS

- Gustavo Fondevila, *"Madrinas": Informantes y parapolicías. La colaboración ilegal con el trabajo policial en México*, DTEJ-34
- Gustavo Fondevila, *Costumbres sociales y moral judicial*, DTEJ-35
- María Mercedes Albornoz, *Choice of Law in International Contracts in Latin American Legal Systems*, DTEJ-36
- Gustavo Fondevila, *Contacto y control del sistema de informantes policiales en México*, DTEJ-37
- Ana Elena Fierro y Adriana García, *¿Cómo sancionar a un servidor público del Distrito Federal y no morir en el intento?*, DTEJ-38
- Ana Elena Fierro, *Transparencia: Herramienta de la justicia*, DTEJ-39
- Marcelo Bergman, *Procuración de justicia en las entidades federativas. La eficacia del gasto fiscal de las Procuradurías Estatales*, DTEJ-40
- José Antonio Caballero, *La estructura de la rendición de cuentas en México: Los poderes judiciales*, DTEJ-41
- Ana Laura Magaloni, *El ministerio público desde adentro: Rutinas y métodos de trabajo en las agencias del MP*, DTEJ-42
- Carlos Elizondo y Ana Laura Magaloni, *La forma es fondo. Cómo se nombran y cómo deciden los ministros de la Suprema Corte de Justicia de la Nación*, DTEJ-43

DIVISIÓN DE ESTUDIOS POLÍTICOS

- Francisco Javier Aparicio y Sandra Jessica Ley, *Electoral Institutions and Democratic Consolidation in the Mexican States, 1990-2004*, DTEP-208
- Joy Langston, *Las reformas electorales de 2007*, DTEP-209
- Carlos Elizondo, *La industria del amparo fiscal*, DTEP-210
- María de la Luz Inclán, *Threats and Partial Concessions in the Exhaustion of the Zapatista Wave of Protest, 1994-2003*, DTEP-211
- Andreas Schedler, *Inconsistencias contaminantes. Gobernación electoral y conflicto postelectoral en las elecciones presidenciales de 2006*, DTEP-212
- Andreas Schedler, *Academic Market Failure. Data Availability and Quality in Comparative Politics*, DTEP-213
- Allyson Benton, *Politics and Sector-Specific Stock Market Performance*, DTEP-214
- Andreas Schedler, *The New Institutionalism in the Study of Authoritarian Regimes*, DTEP-215
- Julio Ríos Figueroa, *Institutions for Constitutional Justice in Latin America*, DTEP-216
- Francisco Javier Aparicio y Joy Langston, *Committee Leadership Selection without Seniority: The Mexican Case*, DTEP-217

DIVISIÓN DE HISTORIA

- Michael Sauter, *Conscience and the Rhetoric of Freedom: Fichte's Reaction to the Edict on Religion*, DTH-53
- Jean Meyer, *El celibato sacerdotal en la Iglesia Católica*, DTH-54
- Jean Meyer, *El celibato sacerdotal católico en los siglos XIX y XX*, DTH-55
- Mauricio Tenorio, *Around 1919 and in Mexico City*, DTH-56
- Michael Sauter, *Between Outer Space and Human Space: Knowing Space as the Origin of Anthropology*, DTH-57
- Luis Medina, *Federalismo mexicano para principiantes*, DTH-58
- Mónica Judith Sánchez, *Liberal Multiculturalism and the Problems of Difference in the Canadian Experience*, DTH-59
- Luis Medina, *El Plan de Monterrey de 1855: un pronunciamiento regionalista en México*, DTH-60
- Luis Medina, *La organización de la Guardia Nacional en Nuevo León*, DTH-61
- Luis Medina, *La Comanchería*, DTH-62

Ventas

El CIDE es una institución de educación superior especializada particularmente en las disciplinas de Economía, Administración Pública, Estudios Internacionales, Estudios Políticos, Historia y Estudios Jurídicos. El Centro publica, como producto del ejercicio intelectual de sus investigadores, libros, documentos de trabajo, y cuatro revistas especializadas: *Gestión y Política Pública*, *Política y Gobierno*, *Economía Mexicana Nueva Época* e *Istor*.

Para adquirir cualquiera de estas publicaciones, le ofrecemos las siguientes opciones:

VENTAS DIRECTAS:	VENTAS EN LÍNEA:
Tel. Directo: 5081-4003 Tel: 5727-9800 Ext. 6094 y 6091 Fax: 5727 9800 Ext. 6314 Av. Constituyentes 1046, 1er piso, Col. Lomas Altas, Del. Álvaro Obregón, 11950, México, D.F.	Librería virtual: www.e-cide.com Dudas y comentarios: publicaciones@cide.edu

¡¡Colecciones completas!!

Adquiere los CDs de las colecciones completas de los documentos de trabajo de todas las divisiones académicas del CIDE: Economía, Administración Pública, Estudios Internacionales, Estudios Políticos, Historia y Estudios Jurídicos.



¡Nuevo! ¡¡Arma tu CD!!



Visita nuestra Librería Virtual www.e-cide.com y selecciona entre 10 y 20 documentos de trabajo. A partir de tu lista te enviaremos un CD con los documentos que elegiste.