



CENTRO DE ESTUDIOS DEMOGRÁFICOS,
URBANOS Y AMBIENTALES

“ESCOLARIDAD DE LOS JÓVENES DE ORIGEN MEXICANO EN
ESTADOS UNIDOS Y SU ASIMILACIÓN POR SEGMENTO DE
INGRESO”

TESIS PRESENTADA POR:

ALEJANDRO FRANCISCO ROMÁN MACEDO

PARA OPTAR POR EL GRADO DE

DOCTOR EN ESTUDIOS DE POBLACIÓN

CO - DIRECTORAS DE TESIS:

DRA. SILVIA ELENA GIORGULI SAUCEDO

DRA. MARTA MIER Y TERÁN ROCHA

MÉXICO, D.F.

JUNIO 2010



**CENTRO DE ESTUDIOS DEMOGRÁFICOS,
URBANOS Y AMBIENTALES**

CONSTANCIA DE APROBACIÓN

Co - directoras de tesis:

Dra. Silvia Elena Giorguli Saucedo_____

Dra. Marta Mier y Terán Rocha_____

Aprobada por el Jurado Examinador:

1. Dr. Manuel Ángel Castillo García_____

2. Dr. Rodolfo Hernández Guerrero_____

3. Dra. María Estela Rivero Fuentes (suplente)_____

México, D.F.

Junio 2010

Agradecimientos

Esta investigación no hubiera sido posible sin el apoyo institucional de El Colegio de México y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, a ambas instituciones agradezco los recursos materiales y financieros otorgados en el periodo de mis estudios de doctorado.

De manera muy especial expreso mi agradecimiento a la Dra. Silvia Giorguli y a la Dra. Marta Mier y Terán, por sus observaciones, comentarios y entusiasmo en el desarrollo de la investigación. Todo ello fue parte fundamental para lograr contar con un marco integrado entre el problema de investigación, la perspectiva de análisis, la utilización de fuentes de datos, métodos y análisis de los resultados. Sin el apoyo de ellas y sin el seguimiento que dieron durante todo este tiempo no hubiera sido posible concluir esta investigación.

También estoy agradecido con el Mtro. Manuel Ángel Castillo y el Dr. Rodolfo Hernández, porque, con sus acertados comentarios, permitieron enriquecer y profundizar en aspectos de la tesis. Ambos estuvieron en distintas etapas del proceso de realización de la tesis, el Mtro. Castillo estuvo presente en la presentación de avances en cada semestre del doctorado en El Colegio de México. Por su parte, gracias a que el Dr. Hernández me permitió realizar una estancia en la *University of Dallas at Texas*, y a las conversaciones que tuvimos sobre la situación de los migrantes mexicanos en Estados Unidos, mi panorama sobre los mexicanos en ese país se amplió más allá de lo que se indica en la literatura sobre el tema.

Por último, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a Sagrario por su paciencia, su apoyo emocional y profesional en este emocionante y difícil proceso que culminó en esta tesis.

Resumen

La migración de mexicanos hacia Estados Unidos en las últimas décadas ha observado algunos cambios importantes, entre los cuales se encuentra la mayor permanencia de los migrantes mexicanos en ese país. Lo anterior ha dado origen a diversas problemáticas, entre las cuales está la adaptación de los migrantes y sus descendientes a la sociedad estadounidense. La incorporación de los migrantes ha sido estudiada desde diversas perspectivas teóricas: la asimilación clásica, el multiculturalismo, el estructuralismo y la asimilación segmentada. Esta última destaca entre las demás por contemplar la heterogeneidad de los grupos de migrantes e indicar que la asimilación socioeconómica de los migrantes ocurrirá en la medida en que éstos tengan oportunidades similares a las que tienen los nativos, tanto en la educación, como en el empleo y el ingreso. A su vez, en este mismo enfoque se señala que la asimilación dependerá del estrato socioeconómico en el cual se ubiquen los migrantes; se asume que tienen mayores posibilidades de asimilarse los que pertenecen a los estratos socioeconómicos más favorecidos en comparación con los estratos bajos. Este enfoque es especialmente útil para diferenciar la experiencia de los mexicanos en Estados Unidos dada la heterogeneidad en los perfiles y su sobrerrepresentación en los estratos socioeconómicos más bajos, lo que anticipa un proceso de asimilación limitado por las pobres oportunidades laborales y educativas entre los jóvenes de origen mexicano.

Dentro de la población de migrantes se ha indicado que los jóvenes tienen mayores oportunidades de asimilarse socioeconómicamente a la sociedad receptora dado que pueden adaptarse más rápido a las normas culturales del nuevo contexto, aprender el idioma y, al estar todavía en proceso de formación, adquirir los conocimientos necesarios para asegurar mejores oportunidades socioeconómicas en el país de destino. A esto se suma que los comportamientos entre la población de origen mexicano será diferente dependiendo de la generación, la cual se define en función del lugar de nacimiento (primera y 1.5 generaciones para aquellos que llegaron a edades muy tempranas) y del lugar de nacimiento de los padres (segunda generación si los padres nacieron en México y tercera y sucesiva en el caso de jóvenes que se identifican como mexicanos pero cuyos padres nacieron en Estos Unidos). De manera específica, el mismo proceso de asimilación, aún a pesar de ser segmentada, sugiere que las generaciones de jóvenes nacidos en Estados Unidos tienen mayores posibilidades de parecerse a los nativos en comparación con los jóvenes que migraron hacia ese país.

En este trabajo nos interesa explorar las distancias entre la población de origen mexicano y los nativos en términos de su situación socioeconómica. La asimilación socioeconómica puede ser vista a través de la educación y la ocupación de los migrantes. En esta investigación analizamos el nivel educativo de los jóvenes de origen mexicano, no sólo porque éste es un factor determinante para ascender en la escala ocupacional, sino también porque se ha documentado que los mexicanos, en comparación con otros grupos de migrantes, son los que presentan los más bajos niveles de escolaridad. Esto último ha sido señalado como un indicador de que la mayoría de los jóvenes de origen mexicano tienen menores probabilidades de insertarse exitosamente en términos socioeconómicos y, en consecuencia, también tendrán menores posibilidades de movilidad, reproduciendo su situación de desventaja y de marginación dentro de la estructura social de Estados Unidos.

En la presente investigación se analiza, desde el punto de vista de la escolaridad, la asimilación de los jóvenes de origen mexicano de las distintas generaciones (primera, uno punto cinco, segunda y tercera) en dos segmentos de ingreso: medio - alto y bajo, así como los factores asociados a la no terminación de *high school* de los jóvenes mexicanos. Una de las hipótesis que guió esta investigación hace referencia a las diferencias de la asimilación socioeconómica de las generaciones de jóvenes de origen mexicano entre los segmentos de ingreso y al interior de ellos. De forma particular se plantea que las generaciones del segmento medio-alto se acercarán más al patrón educativo de los nativos del mismo segmento que las del bajo. Además, suponemos que, al interior de cada segmento, las generaciones más avanzadas serán las que presenten una mayor asimilación en contraste con las demás. La segunda hipótesis versa sobre los factores que inciden en la no terminación de *high school* de los jóvenes, tomando en cuenta la influencia de las características individuales, familiares y contextuales. Suponemos que el segmento de ingreso, la generación, la edad, el dominio del idioma inglés, la estructura familiar el número de hermanos y el tipo de escuela serán elementos que expliquen el nivel educativo que obtienen los jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos. La definición de los factores asociados al logro educativo se basó en los hallazgos de la literatura especializada.

Esta tesis se basa en una aproximación cuantitativa con encuestas representativas a nivel nacional. Las fuentes de datos y los métodos utilizados para corroborar las hipótesis planteadas fueron variados. En un primer momento, con datos de la *Current Population Survey* 2003, se considero a los jóvenes de 20 a 24 años de edad diferenciado por generación

y segmento de ingreso. Para medir la distancia respecto del logro educativo de la población nativa, se utilizó un índice de disimilaridad y se ajustó un modelo estadístico sobre la probabilidad de haber terminado *high school*. En segunda instancia, y con la finalidad de adentrarse a la influencia de los factores explicativos en el nivel educativo de los jóvenes se recurrió a la *National Education Longitudinal Survey* 1988-1992. Con esta base, la cual sigue bianualmente la asistencia y logro educativo de una generación de jóvenes al inicio de *high school* en 1988, se analizaron las características demográficas, familiares y contextuales de los jóvenes. Dado que se trata de una encuesta longitudinal, fue posible vincular las condiciones al inicio de este ciclo escolar con las probabilidades de no terminación de *high school*, utilizando modelos multivariados.

Los resultados más relevantes en la investigación son: el planteamiento de la perspectiva de la asimilación segmentada, en el que se indica que los jóvenes de estratos más favorecidos tendrán mayores logros educativos en relación con los del bajo, sólo se presentó para las generaciones nacidas en Estados Unidos, pero no así para los nacidos en México. Al interior de cada segmento se observó que las generaciones que más se asimilan son las que han tenido mayor tiempo de exposición en Estados Unidos. Es decir, el planteamiento de la asimilación segmentada para las generaciones de jóvenes mexicanos se presentó entre los segmentos de ingreso y al interior de los mismos. Posteriormente, al controlar por los diversos factores que inciden en el nivel educativo de los jóvenes de origen mexicano, se observó que la tercera generación del segmento de ingreso bajo es la que tiene los mayores riesgos de abandonar la escuela en comparación con el resto de las generaciones y los nativos del mismo segmento de ingreso. Por su parte, quienes no muestran diferencias con los nativos son los jóvenes de origen mexicano del segmento medio y alto.

Entre los principales aportes de esta investigación están la búsqueda y el análisis de un indicador para medir el nivel de asimilación de los jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos distinguiendo por generación y segmento de ingreso. Lo anterior permitió contrastar los resultados obtenidos con otros planteamientos en torno a los procesos de integración de los migrantes mexicanos a la sociedad estadounidense. Otra aportación relevante es, no sólo mostrar los niveles educativos de los mexicanos, sino haber ido un paso más allá y adentrarse en la búsqueda de los factores explicativos que están incidiendo en el rendimiento educativo de los jóvenes en Estados Unidos.

Índice

Introducción	3
Capítulo I. La migración de mexicanos hacia Estados Unidos: asimilación y perspectivas de análisis	
Introducción.....	7
1.1 Migración de mexicanos hacia Estados Unidos.....	9
1.1.1 Antecedentes de la migración México – Estados Unidos.....	9
1.1.2 Tendencias recientes en la migración de mexicanos hacia Estados Unidos.....	14
1.2 Perspectivas de análisis para el estudio de la incorporación de los migrantes.....	15
1.2.1 Migración y asimilación.....	16
1.2.2 Asimilación clásica o lineal.....	18
1.2.3 Multiculturalismo y estructuralismo.....	20
1.2.4 Asimilación segmentada.....	22
1.3 Educación y estratificación en la sociedad estadounidense.....	25
1.4 La educación de los jóvenes mexicanos en Estados Unidos.....	30
1.5 Problema de investigación, objetivo general, preguntas, hipótesis y metodología.....	34
Capítulo II. Escolaridad de los jóvenes de origen mexicano y su asimilación por segmento de ingreso en Estados Unidos	
Introducción.....	41
2.1 Fuente de datos y selección de la población de interés.....	43
2.2 Jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos por segmento de ingreso y generación.....	45
2.2.1 Acercamiento al origen de las generaciones de mexicanos.....	46
2.2.2 Características sociodemográficas de los jóvenes de origen mexicano.....	47
2.2.3 Ocupación de los jóvenes de origen mexicano.....	53
2.3 Antecedentes de la educación de los mexicanos en Estados Unidos.....	56
2.4 Nivel de estudios de los jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos.....	59
2.5 Una aproximación a la asimilación a través del índice de disimilaridad.....	63

2.6 La asimilación segmentada de los jóvenes de origen mexicano analizada a través de un modelo logístico binomial.....	65
Conclusiones.....	69
 Capítulo III. Factores asociados a la no terminación de <i>high school</i> de los jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos	
Introducción.....	71
3.1 Investigaciones sobre los factores relacionados con los logros educativos de los estudiantes.....	72
3.2 Fuente de datos y limitaciones.....	86
3.3 Origen de las generaciones de jóvenes mexicanos.....	92
3.4 Contexto educativo de los jóvenes de origen mexicano en el año precedente a <i>high school</i>	93
3.5 Estrategia metodológica para el análisis multivariado.....	105
3.6 Resultados del modelo logístico binomial.....	108
Conclusiones.....	121
 Reflexiones finales	125
 Anexo I	137
 Anexo II	157
 Bibliografía	169
 Índice de cuadros	183
 Índice de gráficas	185

Introducción

La migración de mexicanos hacia Estados Unidos tiene una larga tradición histórica. Esta se asocia principalmente a cambios económicos en México y necesidades de mano de obra por parte del país del norte. Los inicios de esta migración se remontan al siglo XIX cuando México perdió parte de su territorio que actualmente conforma algunos estados en la Unión Americana. Posteriormente surgieron convenios entre ambos países para tratar de regular el flujo de migrantes, uno de los que más destacó fue el llamado Programa Bracero, con el cual se logró contratar a una proporción importante de mexicanos para laborar en el sector agrícola de Estados Unidos. Otro intento por regular la migración de mexicanos es la *Immigration Reform and Control Act* (IRCA), la aplicación de esta ley se tradujo en algunos beneficios para los mexicanos que residían de manera irregular en el país del norte. Sin embargo, pese a los esfuerzos por tratar de controlar el flujo migratorio de México hacia Estados Unidos, cada vez es más evidente que el monto de mexicanos que migran a ese país es mayor y que la cantidad de personas que deciden establecerse en dicho país también se ha incrementado en las últimas décadas. Lo anterior ha traído implicaciones en ambos países, las cuales abarcan una diversidad de aspectos económicos, políticos y sociales. En particular, una de las que requiere de mayor atención es el proceso de adaptación que viven los migrantes en la nueva sociedad. Dicho tema es relevante porque en la actualidad se observa a migrantes y sus familias que se van con la finalidad de establecerse en el país receptor, lo cual implicará, entre algunas cosas, la búsqueda de empleos, escuelas, viviendas, aprendizaje del idioma, aspectos que definirán el futuro de estos grupos y sus descendientes.

Respecto de la incorporación de los migrantes, existe una amplia literatura que se ha preocupado por generar marcos explicativos para analizar el proceso de integración de los inmigrantes en Estados Unidos. Entre ellos, la asimilación clásica o lineal, el multiculturalismo y el estructuralismo. Todos ellos han permitido contar con un referente sobre cómo se da la adaptación de los migrantes a la sociedad receptora. Una limitante a estas perspectivas es que fueron desarrolladas para el estudio de los inmigrantes europeos, los cuales eran un grupo bastante homogéneo y con rasgos similares a los estadounidenses. En ese sentido, los enfoques mencionados no son los más adecuados para dar explicación al proceso de adaptación de los

mexicanos, ya que éstos pertenecen a un grupo más heterogéneo en términos de raza, cultura, estatus legal y forma de llegada. La asimilación segmentada es una perspectiva de análisis que retoma elementos de los enfoques señalados, al mismo tiempo que contempla la diversidad de factores que pueden influir en su completa asimilación socioeconómica, entendiéndose por ésta, tener similares oportunidades en la educación y el empleo en comparación con los nativos.

En el enfoque de la asimilación segmentada se privilegia la influencia que puede tener el segmento socioeconómico en el cual se ubican los migrantes, señalando que quienes se encuentran en estratos bajos tendrán menores posibilidades de asimilarse, en contraste con quienes se integran a estratos más favorecidos. Pero las diferencias no sólo ocurrirán entre segmentos sino también entre generaciones, siendo las de mayor antigüedad en el país receptor las que tengan mayores oportunidades de asimilarse. A lo anterior se agregan las diferencias entre grupos de edad, planteándose que los jóvenes serán quienes tengan más posibilidades de asimilarse socioeconómicamente a la nueva sociedad.

Es indudable que la asimilación de los migrantes en el contexto de una migración más permanente de mexicanos en Estados Unidos adquiere relevancia, sobre todo porque la educación de éstos muestra grandes rezagos en comparación con los nativos. Esta situación se presenta no sólo para quienes adquirieron su educación en México, sino también para los que nacieron en la Unión Americana pero que tienen origen mexicano. El planteamiento anterior pudiera ser el reflejo de que los jóvenes de origen mexicano no se están asimilando socioeconómicamente. Existe una diversidad de estudios referidos al análisis de la educación de los migrantes mexicanos que abordan los factores que inciden en los logros educativos de éstos y de los nativos. Asimismo, otro conjunto de investigaciones se han preocupado por estudiar la asimilación socioeconómica, distinguiendo por estrato socioeconómico, entre grupos de migrantes. Sin embargo, la mayor parte de los estudios no tienen una visión de conjunto de lo que ocurre con la asimilación de los jóvenes mexicanos, vista desde su nivel educativo, de los distintos segmentos de ingreso y por generaciones; asimismo, se sabe poco sobre los factores que podrían estar interviniendo en la asimilación socioeconómica de dicha población. Teniendo lo anterior en mente se plantea como objetivo general de esta investigación: *analizar la asimilación socioeconómica de los jóvenes de origen mexicano a través de la educación formal y los factores*

individuales, familiares y contextuales que influyen en sus logros educativos, todo ello distinguiendo por generación y segmento de ingreso.

El objetivo señalado implicará, en un primer momento, determinar en qué medida se están asimilando los jóvenes de origen mexicano de las distintas generaciones y segmentos. De acuerdo con lo planteado por la teoría de la asimilación segmentada, se esperaría que los jóvenes de origen mexicano de las generaciones de los estratos más favorecidos tengan una mayor asimilación en relación con los de ingresos más bajos. También es posible que se presenten diferencias al interior de un mismo segmento de ingreso siendo, en teoría, las generaciones con mayor tiempo de residencia en Estados Unidos las que más se asimilen socioeconómicamente.

En un segundo momento será importante adentrarse en los factores que están interviniendo en la asimilación socioeconómica de los jóvenes de origen mexicano. Varias investigaciones han hecho énfasis en la importancia que tienen las características individuales, familiares y contextuales sobre el nivel educativo de los jóvenes, por lo que es de esperarse que estos elementos influyan de alguna manera en la educación y, al mismo tiempo, en la asimilación de los mexicanos.

El presente trabajo está integrado por tres capítulos. En el primero de ellos se presentan los antecedentes más relevantes de la migración México – Estados Unidos, las perspectivas teóricas para el estudio de la asimilación de los migrantes, un panorama de la segregación educativa, así como las investigaciones sobre la educación de los jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos. Todo ello permite plantear el problema de investigación, las preguntas, hipótesis y metodología que guían el desarrollo de este trabajo.

El segundo capítulo tiene como principal objetivo analizar el grado de asimilación de los jóvenes de origen mexicano, visto desde su nivel educativo. En él se realiza una breve descripción de la fuente de datos utilizada y de la población objetivo. Asimismo, se muestran las características sociodemográficas de los jóvenes mexicanos y nativos. Posteriormente se indican algunos de los antecedentes relevantes sobre la educación de los mexicanos en Estados Unidos y el nivel de

estudios de los jóvenes en años recientes. Una vez realizado lo anterior se procede a la aplicación de una medida que determine si los jóvenes mexicanos se están asimilando o no.

En el último capítulo se busca determinar la influencia de las características individuales, familiares y contextuales sobre la no terminación del nivel de *high school* por parte de los jóvenes de origen mexicano. Para ello se plantean algunas de las investigaciones más relevantes sobre dichos factores y su relación con la educación. También se discute la fuente de datos y los criterios utilizados. En seguida se describe el contexto educativo de los estudiantes de origen mexicano. Después se hace énfasis en la estrategia metodológica a la que se recurrió y al final se analizan y discuten los resultados encontrados.

Para concluir, se plantean algunos de los principales hallazgos encontrados a lo largo del trabajo, así como la conveniencia de incorporar distintos periodos de tiempo y fuentes de datos. Al mismo tiempo, se reflexiona sobre los temas que surgieron en el desarrollo del estudio y que podrían ser objeto de una investigación futura.

Capítulo I

La migración de mexicanos hacia Estados Unidos: asimilación y perspectivas de análisis

Introducción

La migración es una acción motivada por factores sociales, políticos y económicos, que afecta tanto los lugares de salida como los de llegada de las personas. Los movimientos poblacionales como respuesta al crecimiento demográfico, al cambio climático, al desarrollo de la producción y al intercambio comercial, han sido siempre parte de la historia humana. Las guerras, las conquistas, la formación de naciones y el surgimiento de estados e imperios han originado migraciones, tanto voluntarias como forzadas. La esclavitud y la deportación de personas de pueblos conquistados han sido, desde épocas tempranas, una forma frecuente de migración laboral (Castles y Miller, 1993).

En el continente americano, Estados Unidos es el principal país receptor de migrantes, recibiendo flujos de Asia, Europa, África, América Latina y el Caribe. Una de las corrientes migratorias que más sobresale es la de mexicanos que se dirigen hacia Estados Unidos. Dicho fenómeno no es nuevo; lo que destaca es el incremento en su monto, así como la existencia de nuevos patrones migratorios practicados por los migrantes mexicanos; entre ellos, el aumento de los migrantes que van acompañados de su esposa e hijos, sin que por ello pierda vigencia el caso de los migrantes que dejan a sus familias en México. Hoy día el perfil tradicional está cambiando notoriamente, en el sentido de que la migración familiar es cada vez más frecuente. Migrar acompañado del cónyuge es un hecho que caracteriza, según el *Mexican Migration Project*, a uno de cada cuatro de los migrantes jefes de hogar que viajaron a Estados Unidos después de 1986. Al mismo tiempo, migrar acompañado de los hijos es característico de un tercio de los que migraron a partir de ese año. Lo que hoy se observa es un mayor número de familias mexicanas que deciden residir permanentemente en Estados Unidos (Zuñiga, 2003).

Es decir, se presenta un panorama en el que no sólo se traslada el migrante, sino que éste puede migrar junto con su familia, dando origen, entre otras cosas, a nuevas problemáticas, tanto en su movilidad como en su incorporación al país de llegada. Entre algunas de las situaciones que

enfrenta el migrante a su llegada, así como sus descendientes, es asimilarse o incorporarse socioeconómicamente a la nueva sociedad; esto es, lograr tener similares oportunidades a las que tienen los nativos, tanto en la educación, como en el empleo y el ingreso (Rumbaut, 1997). Cabe señalar que la asimilación de los migrantes puede variar dentro de la misma población, donde por lo general son los jóvenes quienes tienen mayores oportunidades de asimilarse socioeconómicamente a la sociedad receptora (Martínez, 2000). Pero las diferencias no sólo se presentan entre los grupos de edad, sino también entre las generaciones¹ de migrantes. De manera particular, se ha señalado que el nivel educativo y la inserción ocupacional de quienes nacieron en México y emigran a Estados Unidos suelen mostrar diferencias con la población de origen mexicano nacida en Estados Unidos (López y Stanton, 2001).

Algunos estudios sugieren que los jóvenes de origen mexicano de las distintas generaciones, en comparación con otros grupos de migrantes, tienen los peores resultados educativos (Neidert y Farley, 1985; Kao y Tienda, 1995; Warren, 1996; Portes, 2000; Hirschman, 2001; Levine, 2001; López y Stanton, 2001; Schmid, 2001; Giorguli, White y Glick, 2003). Asimismo, el tipo de trabajo al que accede dicha población es, en general, de baja calidad (Schultz, 1998; Schmid, 2001; Levine, 2008). En ambos casos se plantea que estos resultados son ejemplos de que los jóvenes de origen mexicano tienen problemas para asimilarse socioeconómicamente a la nueva sociedad.

En vista de los cambios observados en las últimas décadas en el comportamiento de los migrantes mexicanos que, cada vez más, deciden residir en Estados Unidos y las implicaciones que conlleva dicha permanencia, en este capítulo se tiene por objetivo presentar un panorama general de los cambios más importantes en la migración de mexicanos hacia Estados Unidos. A su vez, se discuten las principales perspectivas de análisis para estudiar la incorporación de los migrantes, al mismo tiempo que se hace hincapié en la importancia de analizar la asimilación socioeconómica a través de la educación. En seguida se hace una breve síntesis sobre la relación entre la segmentación y la educación en la sociedad estadounidense. Además de lo anterior, se presentan algunas de las investigaciones en torno a la educación de los jóvenes mexicanos en

¹ Las generaciones hacen referencia a los migrantes mexicanos y sus descendientes que nacieron en Estados Unidos.

Estados Unidos. Todo ello permitirá que en la última sección de este capítulo se planteen los objetivos, las preguntas, hipótesis y metodología que guiarán la presente investigación.

1.1 Migración de mexicanos hacia Estados Unidos

La migración de mexicanos hacia Estados Unidos tiene una gran tradición histórica y su flujo migratorio es muy dinámico. Esto en parte se debe a la vecindad con el país del norte, además de ser la frontera más transitada en el mundo y cuya extensión es de más de 3,000 kilómetros, asimismo, el 98 por ciento de la migración ocurre de manera unidireccional (de México hacia Estados Unidos) y la salida anual de mexicanos hacia el vecino del norte es la más grande a nivel mundial. Cabe decir, que también existe una migración de retorno (voluntaria y forzada) de grandes magnitudes que contribuye al incremento de la dinámica migratoria entre ambos países. Todo ello ha hecho que la frontera de México con Estados Unidos sea una de las más dinámicas en el mundo. Al mismo tiempo hay que mencionar que las diferencias económicas han sido en gran medida las causantes de la búsqueda de empleo y mayores ingresos por parte de los mexicanos en el país del norte (Delgado y Márquez, 2007).

1.1.1 Antecedentes de la migración México – Estados Unidos

La historia de la migración de mexicanos hacia Estados Unidos tiene más de cien años. Algunos estudios indican que desde el inicio de la guerra de independencia de 1810 hasta finales del siglo XIX no se observaron grandes movimientos migratorios (Castles y Delgado, 2007). No obstante, hay quienes señalan que los inicios de la migración se remontan a mediados del siglo XIX, específicamente en 1848, cuando con la firma del Tratado de Guadalupe Hidalgo, México cedió a Estados Unidos el territorio que actualmente conforma los estados de Nuevo México, Alta California, Arizona, Nevada, Utah y parte de Colorado. Este desprendimiento del territorio por parte de México llevó a que aproximadamente 100 mil mexicanos se convirtieran en ciudadanos estadounidenses (Durand y Massey, 2003; Castles y Delgado, 2007; Salgado, s/f), lo cual marca

un precedente acerca de los primeros mexicanos “migrantes”², ocasionado por el movimiento de los límites territoriales (Delgado y Márquez, 2007). A su vez, esta historia migratoria entre México y Estados Unidos ha estado vinculada con acuerdos entre los dos gobiernos para regular el flujo de migrantes. Muestra de ello es el reclutamiento de trabajadores mexicanos, ocurrido a finales del siglo XIX y principios del XX, para laborar en el sistema ferroviario del oeste en Estados Unidos, así como en actividades agrícolas. Este periodo estuvo asociado con un crecimiento económico en el oeste de Estados Unidos, mismo que se vio acompañado de una demanda de fuerza de trabajo mexicana (Massey, Durand y Malone, 2002; Partida, 2006). La oferta de mano de obra estaba compuesta principalmente por mexicanos provenientes de la región centro occidente de México (Delgado y Moctezuma, 1993).

A inicios del siglo XX, entre 1900 – 1920, se distingue una fase denominada de enganche, la cual se caracterizó por un sistema de contratación de mano de obra privado y semiforzado, por los miles de refugiados que dejó la Revolución Mexicana y por el ingreso de Estados Unidos a la Primera Guerra Mundial, hecho que limitó la llegada de nuevos migrantes europeos y demandó mano de obra barata, joven y trabajadora de México (Delgado y Márquez, 2007). Esta fase se caracterizaba por el control de empresas contratistas que proporcionaban mano de obra mexicana en las ramas económicas de la agricultura, minería, empresas ferrocarrileras e industria en Estados Unidos. Otro rasgo más en esta etapa llamada de enganche, era que no había un periodo de permanencia definido para el trabajador, lo cual lo convertía en un proceso legal pero con irregularidades en el establecimiento en el periodo de estancia; además existía un carácter familiar en este flujo, debido a que generalmente migraba para laborar en la agricultura toda la familia, incluyendo a los niños (Durand, 2006).

En la segunda y tercera década del siglo XX, la migración presentó algunos cambios en relación con el siglo precedente. Entre éstos, destaca una ligera disminución del flujo de migrantes ocasionada en parte por la deportación, pero también por la disminución de los medios legales para hacerlo, básicamente los referidos a las oportunidades laborales en Estados Unidos (Delgado y Moctezuma, 1993; Massey, Durand y Malone, 2002). Se dice que los factores

² En realidad esta migración no corresponde a un desplazamiento de las personas hacia Estados Unidos, sino a un cambio en los límites territoriales, mismo que ocasionó que las personas residentes en territorio mexicano formaran parte de territorio estadounidense.

principales que incidieron en las transformaciones mencionadas fueron: la recesión económica de 1929 ocurrida en Estados Unidos y el reparto agrario en México (Delgado y Moctezuma, 1993; Gammage y Schmitt, 2004)³. Cabe decir que el tipo de migrantes durante ese periodo provenía predominantemente de zonas rurales; era una población con bajos niveles de escolaridad (1 a 6 años) y se insertaba principalmente en actividades agrícolas en Estados Unidos (*U.S. Department of Commerce*, 1997).

Más avanzado el siglo XX, de los años cuarenta en adelante, se ha indicado la presencia de varias etapas en el flujo migratorio de mexicanos hacia Estados Unidos. Una de ellas es conocida como el periodo Bracero, el cual comenzó en 1942 (Gammage y Schmitt, 2004). Esta fase se inició por la necesidad que tenía Estados Unidos de contratar un mayor número de trabajadores debido a su déficit de mano de obra ocasionado por su ingreso en la Segunda Guerra Mundial. México, por su parte, inició una fase de crecimiento económico bajo la modalidad de sustitución de importaciones, la cual ocasionó elevados ritmos de crecimiento económico en el país. Pese a eso, en México subsistía un excedente de mano de obra de origen rural que no encontraba empleo en las ciudades. Por ello el Programa Bracero constituía una estrategia adecuada para absorber parte de esa mano de obra rural (Castles y Delgado, 2007). Dicha época se caracterizó por la presencia de un nuevo tipo de migrante, en la que sólo fueron contratados hombres y los contratos eran temporales, es decir, eran migrantes de ida y vuelta, y debían tener como lugar de origen el medio rural y como lugar de destino el medio agrícola (Castillo, 1995; Massey, 2003). Uno de los objetivos del Programa Bracero era romper con el patrón migratorio de la fase de enganche, en la cual no se tenían periodos definidos de permanencia para los trabajadores mexicanos que iban a Estados Unidos; además, la oferta de mano de obra mexicana solía estar en manos de empresas contratistas en México. Con dicho programa se transformó la forma en que los mexicanos accedían a empleos en Estados Unidos; el manejo, la selección de la mano de obra, la contratación y la distribución de la misma quedó en manos de los gobiernos mexicano y estadounidense. En la práctica esto implicaba que ambos gobiernos negociaran una especie de contrato colectivo de trabajo en el que se establecía la duración, el salario y las prestaciones (Durand, 2006). Con este programa se obtuvo una mano de obra temporal, predominantemente

³ La recesión económica en Estados Unidos ocasionó una disminución de la mano de obra contratada. Por su parte, el reparto agrario en México creó opciones laborales en el campo (Castles y Delgado, 2007).

masculina, con baja escolaridad y un flujo circular de migrantes (Durand y Massey, 2003). El programa Bracero, que concluyó en 1964, empleó a cerca de 4.5 millones de trabajadores (Gammage y Schmitt, 2004).

Otra etapa que se distingue en el siglo XX es la denominada fase de la migración indocumentada (1965 – 1986)⁴, misma que cobra impulso cuando, de manera unilateral, el gobierno de Estados Unidos decide dar por terminado el convenio Bracero y opta por controlar el flujo migratorio, estableciendo una nueva legislación migratoria que otorgaba un determinado número de visas a los países. De un total de 450 mil trabajadores que se contrataron con el programa Bracero, México pasó a un número limitado de visas; en 1968 esta cifra era de 20 mil visas por año (Massey, Durand y Malone, 2002; Durand, 2006). Finalmente la migración continuó, pero entonces con un número creciente de personas sin documentos legales (Gammage y Schmitt, 2004). El tipo de migración que predominó durante esta fase era circular, es decir, los individuos que llegaban al vecino país del norte tenían la finalidad de trabajar temporalmente en la agricultura (aproximadamente de seis a ocho meses) y después regresar a sus comunidades de origen (Corona y Tuirán, 2001). Esta fase coincide con el agotamiento del modelo de industrialización sustitutiva de importaciones en México, que provocó, durante la década de los setenta, un incremento sustancial del déficit fiscal, la devaluación del peso, la reducción de la producción y el incremento en los niveles de inflación. Todo ello se tradujo en una recesión económica que duró poco porque en esos años se produjo el descubrimiento de reservas petroleras, lo cual incrementó sustancialmente los ingresos gubernamentales. Sin embargo, el gasto del gobierno siguió siendo excesivo y, para la década de los ochenta, la situación económica de México se agravó, llegando a una crisis que implicó el incremento de la deuda externa, la nacionalización de la banca privada, la fuga de capitales, y la disminución en la inversión pública y privada (Gollás, 1994; García *et al.*, 1998; Ruiz, 1999). Por supuesto que este panorama derivó en una mayor migración de los mexicanos ya no sólo originarios de áreas rurales, sino también urbanas, con mayores niveles de escolaridad (secundaria) y su inserción en el mercado de trabajo comenzó a tener presencia en otros sectores distintos al agrícola (*U.S. Department of Commerce*, 1997).

⁴ Desde la operación del programa Bracero se había comenzado a observar simultáneamente el movimiento de trabajadores que migraban de manera indocumentada, los cuales eran principalmente varones que migraban de forma temporal (Durand, 2006).

Para 1987, con la puesta en marcha de la *Immigration Reform and Control Act* (IRCA), se comenzó una nueva fase, conocida como la etapa de la legalización y de la migración clandestina (Massey, 2003; Gammage y Schmitt, 2004). La idea detrás de esta ley era que se había perdido el control de la frontera por la invasión de los migrantes que arribaban de manera indocumentada a Estados Unidos, por lo que era necesario controlar la frontera pero también abastecerse de mano de obra. La política migratoria de IRCA se basaba en cuatro aspectos fundamentales: i) promover una regularización hacia aquellos inmigrantes sin documentos legales que mostraran pruebas de que habían residido y trabajado en Estados Unidos durante los últimos cinco años; ii) promover un programa de trabajadores agrícolas especiales, para todos aquellos que comprobaran que habían trabajado en la agricultura por lo menos 90 días durante el último año; iii) reforzar el control en las fronteras e incrementar el presupuesto destinado al Servicio de Inmigración y Naturalización, con la finalidad de detener el paso de inmigrantes sin documentos legales para ingresar a Estados Unidos; y iv) sancionar a los empleadores que contrataran trabajadores sin permisos para laborar en el país del norte (Durand, 2006). El carácter temporal de los migrantes cambió de manera radical a partir de la aplicación de la amnistía y del programa de trabajadores agrícolas especiales, lo cual permitió la legalización y el establecimiento de más de 2.3 millones de migrantes mexicanos que en aquel entonces no contaban con documentos legales para estar en Estados Unidos (Massey, 2003; Gammage y Schmitt, 2004; Durand, 2006). El control en las fronteras se reforzó con el uso de mayor tecnología y horas de vigilancia; sin embargo, los resultados obtenidos no fueron exitosos. Además, las sanciones a los empleadores no fueron aplicadas (Massey, Durand y Malone, 2002). Cabe decir que este proceso de legalización no logró detener la dinámica migratoria y su carácter indocumentado. El patrón de los migrantes continuó siendo similar al observado en el periodo anterior: migración predominantemente masculina, aunque se comenzó a observar emigración de mujeres; en ambos casos, tanto de localidades rurales como urbanas; niveles de escolaridad de secundaria y mayor diversificación ocupacional en Estados Unidos (*U.S. Department of Commerce*, 1997; Massey, 2003; Gammage y Schmitt, 2004; Delgado y Márquez, 2007).

1.1.2 Tendencias recientes en la migración de mexicanos hacia Estados Unidos

Años después de la puesta en marcha de IRCA, desde mediados de la década de los noventa hasta la actualidad, el flujo migratorio de México hacia Estados Unidos ha adquirido modalidades diversas: presenta un patrón más complejo y heterogéneo, así como volúmenes cuantiosos y crecientes. Actualmente, dentro de esta complejidad se observan las siguientes tendencias: incremento en el flujo migratorio, a pesar de los controles fronterizos; intensificación en los procesos de reunificación familiar; una creciente diversificación regional de la migración⁵; una cada vez más notoria presencia de migrantes procedentes de zonas urbanas; mayor diversificación ocupacional y sectorial de los migrantes, tanto en México como en Estados Unidos; así como una tendencia creciente de los migrantes mexicanos a prolongar o establecer su estancia en el vecino país del norte (Gómez de León y Tuirán, 2000; Durand, 2006).

En relación al tiempo de permanencia en Estados Unidos por parte de los migrantes mexicanos, algunos estudios señalan que, del total de mexicanos que se fueron a Estados Unidos en los periodos 1993 – 1997, 1998 – 2001 y 2001 – 2003, los porcentajes de migrantes temporales que regresaron a México fueron de 40.2, 24.8 y 29.8 por ciento, respectivamente, lo que a pesar del ligero repunte para el tercer periodo⁶, parece indicar que la migración a Estados Unidos se está volviendo más permanente. Datos referentes al tiempo promedio de permanencia de los migrantes temporales en Estados Unidos confirman la tendencia a prolongar su estancia, al pasar de 5.5 a 6.9 y 12.2 meses en los periodos señalados (Gómez de León y Tuirán, 2000).

Algunos datos revelan que la población nacida en México que residía de forma permanente en Estados Unidos oscilaba entre 7.0 y 7.3 millones en 1996; de éstos se calcula que entre 4.7 y 4.9 millones tenían un estatus legal y el resto no contaban con autorización para residir en ese país. Para 1999 se ha indicado que entre 7.8 y 8.2 millones de mexicanos se fueron a vivir a Estados

⁵ En el año 2000, California y Texas fueron los estados con la mayor concentración de mexicanos. En años más recientes, algunos estados que comienzan a ser significativos en dicha concentración son: Georgia, Nevada, Carolina del Norte, Oregon y Kansas. Esta migración tiene que ver con la oferta de empleos, especialmente en los mataderos, el empaque de carne, el procesamiento de pollos y el sector servicios (Gammage y Schmitt, 2004).

⁶ Se debe tomar en cuenta que el flujo migratorio para este periodo se ha incrementado de manera notable en comparación con los dos periodos anteriores.

Unidos, observándose las siguientes características: predominio de varones; edades entre los 15 y 44 años; mayores niveles de escolaridad (secundaria y preparatoria); cerca del 35 por ciento de los mexicanos que residían en Estados Unidos se ubicaban en estratos de bajos ingresos (Corona y Tuirán, 2001).

El cambio de la migración temporal a permanente tiene diversas explicaciones, al menos hipotéticas, entre ellas: el reforzamiento de controles de la frontera, la apertura de nuevos nichos del mercado laboral y la diversificación de ocupaciones no dependientes de ciclos estacionales, así como el incremento en el desempleo ocurrido en México como consecuencia de la apertura comercial⁷ y la crisis económica de 1994 (Ruiz, 1999; Gómez de León y Tuirán, 2000).

Los cambios en el flujo migratorio de México hacia Estados Unidos, de temporal a permanente, pueden dar paso a diversas problemáticas, entre las que destacan la adaptación de los migrantes y sus descendientes a la sociedad receptora. El análisis de la incorporación de los migrantes ha sido estudiado desde diversas perspectivas, las cuales se discuten en la siguiente sección.

1.2 Perspectivas de análisis para el estudio de la incorporación de los migrantes

En relación al proceso de incorporación de los migrantes en Estados Unidos, se ha señalado que: los grandes flujos migratorios a Estados Unidos de irlandeses, alemanes y escandinavos a mediados del siglo XIX; la emancipación de los esclavos negros; los problemas que surgieron para la reconstrucción de la Unión Americana después de la guerra civil; la llegada de los orientales atraídos por el descubrimiento de oro y de oportunidades en el oeste; y finalmente, la migración masiva de campesinos del sur y del este de Europa, fueron eventos que constituyeron los antecedentes para que se incrementaran los estudios acerca de la integración de los migrantes en Estados Unidos (Castles y Miller, 1993).

El estudio de la integración, otras veces llamado asimilación, de los migrantes en Estados Unidos no es un tema nuevo; éste ha sido analizado desde distintos enfoques. Un aspecto que resulta

⁷ Esto se debe a que con el Tratado de Libre Comercio muchas compañías no pudieron mantener una competencia real con las empresas extranjeras, ocasionando su cierre y la pérdida de empleos.

interesante es la forma cómo, desde las diversas perspectivas, se han examinado los distintos grupos de migrantes que residen en Estados Unidos. Algunas investigaciones señalan que los descendientes de las migraciones tempranas europeas, compuestas en su mayoría por campesinos, podían incorporarse o asimilarse en mayor medida en Estados Unidos por sus orígenes europeos, que los hacen cultural y racialmente similares a los grupos nucleares étnico americanos. Se plantea que el color de la piel de los migrantes europeos reducía las barreras para ser admitidos en la sociedad americana (Perlmann y Waldinger, 1997). A su vez, se ha señalado que la opción de asimilación será más difícil para los nuevos grupos de migrantes⁸ y sus descendientes por sus orígenes no europeos, como los hispanos y, entre ellos, los mexicanos (Alba y Nee, 1997).

En seguida se presenta una breve discusión del término asimilación para posteriormente señalar los aspectos más relevantes de los enfoques para el estudio de la asimilación de los migrantes a la sociedad receptora; esto con la finalidad de poder establecer los elementos que permitirán el estudio de la incorporación de los migrantes mexicanos, así como de sus descendientes en Estados Unidos.

1.2.1 Migración y asimilación

El concepto de asimilación ha sido de gran importancia en la vida americana; por lo menos desde tiempos de la colonia se ha empleado para explicar el fenómeno de recepción de millones de inmigrantes en Estados Unidos que provienen de todas las clases, culturas y países de todo el mundo (Rumbaut, 1997). El uso de este término para el entendimiento científico de la migración es relativamente reciente; dicha concepción comenzó a ser utilizada en la sociología por la escuela de Chicago desde inicios del siglo XX (Alba y Nee, 1997).

Se ha indicado que, en sus inicios, la definición de asimilación se asociaba con el proceso de interpenetración y fusión, por medio del cual las personas y grupos adquirirían las memorias, sentimientos y actitudes de otras personas y grupos, y que al compartir experiencias e historia

⁸ Dentro de los grupos de los nuevos migrantes los asiáticos son los que presentan menores dificultades para adaptarse a la sociedad estadounidense.

serían incorporados en una vida cultural común. No obstante, se consideró que esta definición era limitada, surgiendo como planteamiento alternativo la asimilación social para referirse al proceso o procesos por los cuales las personas de diversos orígenes raciales y de diferentes culturas que ocupan un territorio común, logran una solidaridad cultural para mantener su existencia nacional (Gordon, 1964; Alba y Nee, 1997; Rumbaut, 1997). Ambas concepciones se siguieron considerando limitadas y generaron desacuerdos entre los estudiosos del tema; no fue sino hasta 1964, cuando Milton Gordon en su libro *Assimilation in American Life*, propuso un concepto de asimilación más amplio, definiendo como asimilación la extinción de cualquier forma de identidad étnica a favor de la identidad americana exclusivamente. Asimismo, Gordon (1964) planteó la idea de una asimilación socioeconómica, la cual definió en dos sentidos: por un lado, la asimilación socioeconómica se equipara con los logros de la media o arriba de la media del nivel económico, y es medida por indicadores tales como la educación, la ocupación y el ingreso; por el otro, dicha asimilación es vista a través de cómo la participación de un grupo minoritario en instituciones tales como el mercado de trabajo y la educación muestra igualdad de condiciones con el grupo nativo con los mismos antecedentes. Esta misma idea ha sido indicada de manera más general por otros autores planteando que la asimilación, algunas veces conocida como integración o incorporación, es el proceso por el cual las características de los miembros de grupos de inmigrantes y de las sociedades receptoras tienden a parecerse unos a otros (Alba y Nee, 1997; Zhou, 1997; Brown y Bean, 2006).

Asimismo, se ha señalado que el proceso de asimilarse se va dando de acuerdo a pasos generacionales, es decir cada nueva generación representa un nuevo acercamiento a la sociedad huésped, y se supone que al transcurrir las generaciones se parecerán totalmente a la nueva sociedad (Gordon, 1964; Alba y Nee, 1997; Brown y Bean, 2006).

Existen tres ejes importantes alrededor de los cuales giran los diversos enfoques que tratan el estudio de la asimilación de los inmigrantes en Estados Unidos: el *anglo-conformity*, el cual plantea la completa renuncia de la cultura ancestral de los inmigrantes a favor del comportamiento y valores del grupo nativo hegemónico; el *melting pot*, que concibe la idea de una fusión biológica de la gente nativa con los grupos de inmigrantes y una mezcla de sus respectivas culturas para convertirse en un nuevo tipo de nativo americano; y el *cultural*

pluralism, el cual postula la preservación de la vida comunal y de una parte significativa de la cultura de los recientes grupos de inmigrantes dentro del contexto de la ciudadanía americana, además de la integración política y económica en la sociedad de Estados Unidos (Gordon, 1964).

1.2.2 *Asimilación clásica o lineal*

Una de las perspectivas para estudiar la incorporación del migrante es la asimilación clásica o lineal, surgida en la literatura existente sobre la adaptación del migrante, en la cual se señala que la asimilación es un proceso natural en el cual diversos grupos étnicos comparten una cultura común y obtienen igual acceso a las oportunidades en la nueva sociedad. Se plantea que los grupos que tienen más tiempo en la sociedad receptora, al igual que los miembros de generaciones más avanzadas tendrán mayores similitudes con los nativos, que los grupos que tienen menos tiempo en dicha sociedad (Brown y Bean, 2006). Por lo tanto, el proceso de asimilación, desde este enfoque, consiste en un gradual abandono de las viejas culturas y modelos de comportamiento a favor de una nueva cultura. Además, se señala que, una vez puesto en movimiento este proceso, se convierte en inevitable e irreversible (Zhou, 1997).

Según Alba y Nee (1997), la asimilación de los grupos étnicos en la nueva sociedad también se puede describir como un desaprendizaje de su cultura a favor de un exitoso aprendizaje en su nuevo camino de vida para tener una completa aceptación; asimismo, la asimilación clásica, puede ser vista como un proceso en donde cada nueva generación representa en promedio un nuevo nivel de ajuste a la sociedad receptora, y así sucesivamente hasta lograr la completa asimilación.

No obstante, al enfoque de asimilación clásica se le han planteado diversas controversias teóricas, debido a que algunos hallazgos empíricos muestran que las diferencias étnicas en los niveles de escolaridad y logros económicos persisten en la segunda y posteriores generaciones. Otra anomalía clara es lo que se describe como la caída de la segunda generación, que consiste en que los hijos de migrantes de condición socioeconómica baja tienen más dificultades que otros niños de clase media de tener éxito en la escuela, y que un número importante de niños de escasos recursos, enfrentan el riesgo de no salir de su situación de pobreza (Zhou, 1997). Estos

últimos se asocian con altas tasas de desempleo, de crimen, de alcoholismo, drogas y otras patologías asociadas con la pobreza (Brown y Bean, 2006).

En relación con la caída de la segunda generación, López y Stanton (2001) señalan que los hijos de migrantes presentan bajos niveles educativos y se insertan en ocupaciones de baja calidad. A su vez, estos mismos autores, enfatizan que una carga que tienen que sobrellevar los nuevos México Americanos o segunda generación, es que ellos heredan el estigma preexistente de ser mexicanos o latinos en oposición a ser blancos. Por ejemplo, en un estudio realizado en California, se encontró que cuando los niños aprenden el significado de ser mexicano, experimentan lo que para Gordon (1964) significa aculturación; esto es, ellos están aprendiendo, aunque no necesariamente internalizando y ciertamente no beneficiándose, de las normas de la sociedad dominante. Otro ejemplo en ese mismo sentido es presentado por Fernández y Curran (2001), quienes señalan que los jóvenes de origen nicaragüense en Estados Unidos adoptan el término hispano como un camino para escapar del estereotipo negativo impuesto sobre su país de origen. Con el tiempo prefieren identificarse como nicaragüenses como medida de resistencia y defensa. Entonces, aunque el enfoque de la asimilación señala que los migrantes a largo plazo tienden a adoptar la identidad americana, sucede lo contrario con los nicaragüenses; ellos tienden a usar el gentilicio de su país de origen.

Continuando con los contraejemplos a los planteamientos de la asimilación clásica, Yen y Wolf (2001) a través del análisis de las trayectorias adaptativas de los hijos de migrantes filipinos en San Diego, California, y enfocándose tanto en el desarrollo de los logros académicos y sus perspectivas, así como en los cambios de identidad étnicas y el bienestar psicológico que se deriva de la migración, encuentran, por un lado, que los datos socioeconómicos indican que los migrantes filipinos y sus hijos son relativamente exitosos, aculturados y asimilados. Por otro lado, los datos sobre las identidades étnicas y el bienestar emocional sugieren que existe una proporción significativa de jóvenes filipinos que rechazan la identidad asimilativa de americano.

Las controversias teóricas que se postulan alrededor de la asimilación clásica generalmente se enfocan en cómo los migrantes se adaptan a la sociedad estadounidense y cuáles son las fuerzas que promueven o impiden esos progresos. Todos los ejemplos señalados presentan resultados

que cuestionan el concepto de asimilación de los migrantes como un proceso lineal e irreversible, tal y como lo señala la perspectiva de la asimilación clásica o lineal.

1.2.3 Multiculturalismo y estructuralismo

Otros de los enfoques que han estudiado la asimilación son el multiculturalismo y el estructuralismo. El primero de ellos, de corte antropológico, considera que hay una transformación sin retroceso de los modelos culturales originales de los migrantes hacia el modelo del país receptor (Zhou, 1997). Desde este enfoque se rechaza la idea de la asimilación clásica, sobre una sociedad unificada, percibiendo a la sociedad estadounidense como un conjunto heterogéneo de grupos minoritarios étnicos y raciales; además del grupo mayoritario dominante de estadounidenses con orígenes europeos. Desde esta perspectiva se considera que los migrantes son los que forjan su futuro en vez de ser beneficiarios pasivos o víctimas de las fuerzas de la sociedad estadounidense. Esta visión trata a los miembros de los grupos minoritarios étnicos como una parte de la población en Estados Unidos más que como extranjeros, y presenta las culturas inmigrantes o étnicas como segmentos integrales de la sociedad estadounidense. Enfatiza en cómo los migrantes y sus descendientes construyen o inventan su propia etnicidad, aculturación y asimilación (Brown y Bean, 2006).

Se ha observado que los modelos de origen pueden no desaparecer por completo. Una de las controversias teóricas a este enfoque es que la presión de la aculturación formal (a través de la escuela) y de la aculturación informal (a través de observar al estadounidense) afectarán sobre la segunda generación y que mantener la etnicidad original puede ayudar o dificultar la movilidad social de los miembros del grupo étnico. Por ejemplo, los miembros de la primera generación de algún grupo minoritario de migrantes, como los mexicanos, han sido menos capaces de motivar a sus hijos a superarse en la escuela y tener una movilidad ascendente en la sociedad estadounidense, mientras que otros grupos, como los chinos y los coreanos, tienen más éxito en motivar a su gente joven para que busque una movilidad social ascendente. Desde dicha perspectiva no se justifican las cuestiones relacionadas con la caída de la segunda generación, en la cual se plantea la imposibilidad de que los hijos de migrantes de estratos socioeconómicos bajos superen su condición de pobreza y obtengan mejores resultados educativos (Zhou, 1997).

Por su parte, se señala que las características étnicas crean problemas que no son contemplados en el enfoque multiculturalista, debido a que cada generación transmite los modelos culturales a la próxima, pero los mecanismos de este proceso no son claros y muchas suposiciones y actitudes de los miembros de grupos étnicos son difíciles de identificar y medir (Brown y Bean, 2006).

La teoría del estructuralismo, que también analiza la incorporación del migrante en Estados Unidos, señala que el grado en el cual los migrantes adoptan las pautas del país anfitrión y los beneficios que obtienen de adoptar esas pautas, dependen de la estructura social y económica del país receptor. Dicho enfoque ofrece una perspectiva para el entendimiento de las diferencias en la adaptación social de los grupos minoritarios étnicos en términos de las ventajas y desventajas inherentes a la estructura social más que en el proceso de aculturación selectiva. Desde esta perspectiva, los migrantes y los grupos étnicos minoritarios son influenciados por las jerarquías étnicas, las cuales sistemáticamente limitan el acceso a los recursos sociales, tales como las oportunidades para el trabajo, casa y educación, lo cual genera persistentes desventajas raciales y étnicas en los niveles de ingreso, logros educativos y ocupacionales, según el grupo de pertenencia. En consecuencia, la posibilidad de convertirse en estadounidense depende mayormente de qué estrato de la sociedad en Estados Unidos absorbe a los nuevos migrantes. A su vez, la magnitud en la cual los migrantes se adaptan a la sociedad huésped y los beneficios derivados de esa adaptación, dependen de las estructuras sociales y económicas en cada sociedad. El problema del enfoque estructuralista es que está construido sobre un nivel para predecir macroprocesos y modelos generales de movilidad social, lo cual resulta insuficiente para explicar la variedad y diferencia de resultados que arrojan los procesos de la migración (Portes y Zhou, 1993; Zhou, 1997; Brown y Bean, 2006).

En general, la perspectiva estructural es escéptica acerca de la asimilación total y los acercamientos interétnicos, como se sugiere en la asimilación clásica y como está implícito en el enfoque multicultural, debido a los inherentes conflictos entre los grupos dominantes y minoritarios. Sobre el tema de la adaptación del inmigrante, la perspectiva estructural señala que el proceso de asimilarse a la sociedad estadounidense puede no guiar de manera uniforme al inmigrante hacia el estatus de clase media (Zhou, 1997).

A su vez, la perspectiva estructural ofrece un marco para entender las diferencias en la adaptación social de los grupos minoritarios étnicos en términos de ventajas y desventajas inherentes a la estructura social más que en el proceso de aculturación selectiva. El estructuralismo también refuta la suposición asimilacionista de no etnicidad presentando a la sociedad estadounidense como un sistema estratificado de desigualdades sociales en el cual diferentes categorías sociales tienen distintos accesos a la salud, poder y privilegios (Portes y Zhou, 1993).

1.2.4 Asimilación segmentada

Se puede decir entonces que los asimilacionistas clásicos, multiculturalistas y estructuralistas tienen aproximaciones similares sobre la asimilación de los migrantes, aunque desde diferentes puntos de vista. El asimilacionismo clásico se enfoca en los cambios que un nuevo entorno puede traer acerca de los modelos culturales y describe cómo los migrantes y sus sucesivas generaciones abandonan gradualmente sus costumbres. El multiculturalismo considera la constante remodelación de los modelos culturales originales de los migrantes como parte indispensable en la sociedad estadounidense y argumenta que esos modelos culturales pueden no desaparecer por completo. El estructuralismo enfatiza qué tanto la magnitud en la cual los migrantes adoptan los patrones de la cultura huésped como los beneficios de adoptar esa cultura, dependen de las estructuras sociales y económicas del país receptor. A pesar de las divergencias entre las diversas perspectivas, es importante subrayar que cada una de ellas ha hecho aportaciones sobresalientes para el entendimiento de la integración de los migrantes a la sociedad receptora.

El caso de los mexicanos en Estados Unidos es un ejemplo claro de que la asimilación lineal junto con el estructuralismo y el multiculturalismo no son los marcos explicativos más adecuados para analizar a este grupo. Lo anterior se debe a que es una población diversa tanto en términos de su estatus migratorio como en la manera en que llegan a Estados Unidos. Las perspectivas señaladas ven a las personas de origen mexicano principalmente como grupos de inmigrantes recién llegados que se integran, asumiéndose que tienen similares características a los inmigrantes europeos. Con la asimilación segmentada los migrantes mexicanos son tomados

como miembros de una minoría en desventaja, para la cual el progreso hacia la total igualdad económica con otros grupos de inmigrantes y nativos no se logra por diversos factores, entre ellos, la discriminación racial y étnica (Portes y Zhou, 1993; Portes, 2000).

La teoría de la asimilación segmentada surge como una alternativa teórica para llenar los vacíos de los enfoques anteriores. A través de dicha perspectiva se enfatiza que, en las actuales circunstancias, los migrantes y sus descendientes en Estados Unidos enfrentan una serie de desafíos en su adaptación que definirán el futuro, a largo plazo, de los grupos étnicos generados por la presente migración. Es decir, surge como un marco alternativo que profundiza en el complejo proceso de la adaptación del migrante en Estados Unidos. Esta teoría plantea el proceso de convertirse en estadounidense, en términos de la aculturación y la adaptación económica, en el contexto de una sociedad en donde existen procesos de segregación y segmentos desiguales, y considera que este proceso se caracteriza por al menos tres posibles modelos multidireccionales: 1) el modelo de movilidad hacia arriba, dirigido por la aculturación y la integración económica dentro de la estructura normativa de la clase media estadounidense; 2) el modelo de movilidad hacia abajo, dirigido por la aculturación y la integración paralela dentro de las clases bajas; y 3) la integración económica dentro de la clase media estadounidense con aculturación rezagada y la preservación deliberada de los valores de la comunidad de origen del migrante (Portes, 2000). Asimismo, en la asimilación segmentada también se plantea la posibilidad de no movilidad o movilidad descendente, la cual considera que aún perteneciendo a un estrato bajo se puede deteriorar aún más esa condición, ya sea por condiciones de pobreza o por factores que limitan el crecimiento en el trabajo, lo cual disminuye la tasa de movilidad (Portes y Zhou, 1993; Zhou, 1997).

En general, se puede decir que la teoría de la asimilación segmentada se refiere a la adaptación que se lleva a cabo dentro de oportunidades específicas y a través de la influencia de diferentes asociaciones, grupos de referencia, experiencias y conexiones, especialmente en las relaciones sociales primarias estratificadas por raza, religión, región y clase. Dicho enfoque intenta explicar qué determinantes influyen para que un grupo de migrantes se asimile a ciertos segmentos de la sociedad estadounidense, donde existen aspectos que ocupan un rango de factores tanto a nivel individual como estructural (Portes y Zhou, 1993). Los factores más importantes a nivel

individual, que influyen en la adaptación del migrante incluyen la educación y otros asociados con la exposición a la sociedad estadounidense, tales como sus aspiraciones, la habilidad para aprender el idioma inglés, el lugar de nacimiento, la edad de llegada y el tiempo de residencia en Estados Unidos. Por su parte, los factores estructurales incluyen el estatus racial, los antecedentes socioeconómicos familiares y el lugar de origen (Zhou, 1997).

La teoría de la asimilación segmentada reconoce el hecho de que los migrantes están siendo absorbidos por diferentes segmentos de la sociedad estadounidense, que van desde suburbios prósperos de clase media a *ghetos* empobrecidos en el interior de las ciudades. Cuando los inmigrantes entran directamente o en una corta transición a comunidades de clase media, esto puede ser ventajoso para su asimilación, ocurriendo lo contrario para aquellos que se incorporan en los niveles socioeconómicos más bajos (Zhou, 1997; Portes, 2000). Es probable que la incorporación de los migrantes y de sus hijos sea segmentada y tome diferentes caminos, dependiendo de una variedad de factores y contextos, incluyendo la estructura cambiante de las oportunidades económicas, las consecuencias de la discriminación racial y el segmento de la sociedad estadounidense al cual está expuesto el grupo de migrantes (Rumbaut, 1997).

El enfoque de asimilación segmentada toma en cuenta elementos que permiten explicar la incorporación de los migrantes a la nueva sociedad, los cuales no estaban presentes en los otros enfoques (asimilación clásica, multiculturalismo y estructuralismo). Desde esta perspectiva, se señala que las diversas características que presentan los migrantes influyen en el segmento socioeconómico en el que se inserten y, por lo tanto, en su posterior asimilación socioeconómica. Asimismo, se plantea que la educación es uno de los indicadores más importantes para medir la asimilación de los migrantes y sus descendientes a la sociedad receptora. En relación a este último punto es importante tener en cuenta que el nivel educativo obtenido puede ejercer una gran influencia sobre el estrato socioeconómico al que se accede, lo cual finalmente incidirá en la asimilación. Estos aspectos serán discutidos en la siguiente sección.

1.3 Educación y estratificación en la sociedad estadounidense

En relación con el estudio de diversos grupos étnicos en Estados Unidos se sabe que históricamente los blancos han perpetuado el estereotipo negativo de ciertas minorías. Por ejemplo, los afroamericanos han sido catalogados como no inteligentes, violentos y perezosos, y la gente de estratos socioeconómicos altos ha promovido una visión del pobre como perezoso, desmotivado, indisciplinado y de servidumbre. Generalmente cuando las minorías se incorporaban a empleos, era en condiciones desfavorables, con un sueldo producto de la discriminación y una diversidad de barreras para su movilidad ocupacional. En alguna época en Estados Unidos, los afroamericanos fueron relegados por las leyes a separarse del sistema educativo, y cuando estaban en éste, generalmente era provisto de personal poco preparado y mal organizado; la enorme diferencia racial en la cantidad y la calidad en la educación se tradujo en generar más ciudadanos negros con bajos niveles de preparación o definitivamente sin ella. A pesar de que los fundamentos legales de la segregación escolar fueron eliminados a principios de 1954, persiste una variedad de mecanismos que continúan operando para limitar a los afroamericanos, latinos y otros grupos sociales a un igual acceso a la educación. De tal manera que la carencia de acceso igualitario a la educación continúa siendo el mecanismo más importante en la estratificación socioeconómica en Estados Unidos (Anderson, Byrne y Smiley, 2004; Massey, 2007).

Incluso, hay quienes plantean que históricamente los hispanos ocupaban una posición media entre blancos y negros, en el sistema de estratificación estadounidense, pero con la reestructuración de la economía política de la inmigración a finales de la década de los ochenta y principios de los noventa, la posición relativa de los hispanos cayó, y ahora vienen a reemplazar a los afroamericanos en el nivel más bajo de la escala social. Alguna evidencia sugiere que para los México Americanos los niveles de segregación se están incrementando, al igual que la discriminación; la pobreza se está intensificando, los niveles de educación se están estancando y la seguridad social ha decaído. Es decir, aunque en teoría, algún grupo definido socialmente puede ser sujeto a la discriminación y exclusión, en Estados Unidos las desigualdades han sido producidas y reproducidas históricamente a lo largo de tres principales líneas: raza, clase y género (Massey, 2007).

Asimismo, existen otros mecanismos por los cuales se excluye a ciertos grupos; por ejemplo, después de los hechos ocurridos el 11 de septiembre de 2001, el sistema de inmigración de Estados Unidos ha tomado un nuevo rumbo en la explotación y exclusión de latinos. Las sanciones a los empleadores se han incrementado, así como la discriminación contra ellos en los mercados de trabajo, bajando sus salarios, depreciando el retorno del capital humano y cerrando los caminos para una movilidad hacia arriba (Castles y Delgado, 2007).

Desigualdad económica y segregación educativa

Si bien es cierto que los mecanismos a través de los cuales se reproducen las desigualdades son diversos, existe uno que interesa destacar aquí por ser un indicador de asimilación socioeconómica, y es el que está referido a los procesos educativos. La literatura sobre América Latina señala que la desigualdad social en los países de la región se transmite a través de la educación de la siguiente forma (Reimers, 2000):

1. Generalmente se observa un acceso diferenciado a los niveles educativos entre los pobres y no pobres. En ocasiones los estudiantes de estratos más bajos no concluyen sus estudios en comparación con los de estratos más altos.
2. En las escuelas puede haber un trato diferencial, mismo que en ocasiones ofrece ventajas a los estudiantes de estratos más altos. Es decir, este tipo de estudiantes suele insertarse en escuelas en donde los maestros están mejor capacitados y dedican mayor tiempo a la enseñanza, las escuelas están organizadas, buscan apoyar el aprendizaje de los alumnos y les otorgan los recursos necesarios para ello.
3. Otro proceso se relaciona con la segregación social que se presenta en las escuelas, el cual hace que la mayor parte de los estudiantes se relacionen sólo con personas de un nivel socioeconómico similar al suyo.
4. La formación educativa también depende de los esfuerzos que realizan los padres en la educación de los hijos, siendo en ocasiones aquellos que poseen mayores recursos económicos quienes alientan y vigilan con mayor frecuencia el aprendizaje de sus hijos.

Los procesos educativos mencionados no son exclusivos de los países latinoamericanos. Algunos estudios para Estados Unidos enfatizan la alta relación que existe entre el ingreso y la educación, misma que se traduce en desigualdades socioeconómicas. Esto se debe a que generalmente una mayor y mejor calidad en la educación trae consigo mejores ocupaciones y mayores ingresos, lo cual se refleja en mejores vecindarios para vivir, así como en el acceso a escuelas públicas o privadas que cuentan con mejores equipos, instalaciones, profesores más capacitados y mejor pagados. Por el contrario, una menor y baja calidad en la educación conlleva menores ingresos, limita las opciones de vivienda y el acceso a escuelas públicas con menores estándares educativos (Kosol, 1991; Lowell, 2004; Gilbert, 2008).

La segregación en las escuelas en Estados Unidos no es sólo racial sino también socioeconómica. La raza⁹ y la pobreza están muy relacionadas; esto se debe en parte a que los vecindarios están estratificados por los ingresos de las personas. Por lo tanto, las escuelas tienden a estar pobladas por niños de la misma raza y nivel socioeconómico. Por ejemplo, los estudiantes negros e hispanos generalmente asisten a escuelas con bajos porcentajes de blancos; mientras que los blancos acuden a escuelas en donde hay una mayor presencia de blancos (Gilbert, 2008).

Algunos autores indican que, en Estados Unidos, para acceder a un estrato de clase media, es necesario, contar con estudios posteriores a *high school*¹⁰. Sin embargo, mientras los costos de los estudios de *high school* o menores a este nivel están financiados por el gobierno, los estudios posteriores a *high school* están subsidiados pero no cubiertos por completo y las becas escolares son limitadas, por lo que la mayor parte del costo debe ser absorbido por los estudiantes y sus familias (Gilbert, 2008). Lo anterior limita enormemente la continuidad escolar de muchos estudiantes que pertenecen a estratos socioeconómicos bajos y que no pueden cubrir los costos de una colegiatura. Es decir, la diferencia entre ricos y pobres en Estados Unidos se acentúa cuando se observa la asistencia al *college* o universidad.

⁹ En esta investigación el término “raza” se utilizará como una categoría operativa de la noción de étnico.

¹⁰ El nivel de *high school* corresponde al tercer año de secundaria y tres de bachillerato en México.

Como se ha mencionado, la educación de las personas define en gran parte su inserción en un determinado sector socioeconómico, debido a que esta misma influye en el tipo de empleo al que se accede y los ingresos que se obtienen del mismo. En el caso de los migrantes mexicanos residentes en Estados Unidos se ha señalado que existe un gran rezago de éstos frente a los nativos (Lowell y Suro, 2002). Algunos estudios indican que esta brecha en la escolaridad es parte de la explicación sobre por qué los inmigrantes mexicanos se ubican en la parte más baja del mercado laboral con pocas perspectivas de ascender, elementos que se traducen en su inserción en estratos socioeconómicos bajos. Esto en parte se debe a que desde la década de los setenta se ha incrementado la desigualdad salarial en Estados Unidos y quienes tienen estudios universitarios obtienen mayores salarios, mientras que los que sólo cuentan con niveles de *high school* reciben menores ingresos. Es decir, son los inmigrantes poco calificados los que constituyen la base de la escala laboral, con pocos puestos de trabajo de ingreso medio a los cuales ascender (Zuñiga *et al.*, 2006). No obstante, algunos estudios realizados en Los Ángeles, California señalan que existen migrantes mexicanos que se insertan en empleos con ingresos medios (Bean y Lowell, 2003). Lo cierto es que gran parte de los mexicanos tienen pocos años de escolaridad y ganan salarios bajos, y por lo general ellos y sus familias viven en estratos empobrecidos; además la condición de sus hijos no parece mejorar (Camarota, 2001; Zuñiga, *et al.*, 2006).

Aunque actualmente el panorama ha cambiado y los migrantes mexicanos tienen mayor escolaridad que quienes dejaban el país años atrás, los estudios disponibles indican que existen condiciones concretas que dificultan el ascenso socioeconómico de los hijos de migrantes con poca escolaridad. Se plantea que las condiciones en las que vive y trabaja esta población, así como en las que viven y estudian sus hijos, representan serios obstáculos para la movilidad socioeconómica intergeneracional (Schultz, 1998; Zuñiga *et al.*, 2006; Levine, 2008). Incluso se ha indicado que la escasa movilidad económica crea pesimismo en los jóvenes para tratar de superar dicha condición (estudiando o buscando mejores empleos), sobre todo en los de clase baja (Zhou, 1997).

Como la mayoría de los inmigrantes, los mexicanos y otros latinos suelen agruparse en barrios, donde viven otros de su misma etnia. Estos barrios son lugares diferenciados, donde los latinos viven apartados de los demás por costumbre e idioma. Pero la permanencia en éstos durante años, incluso por generaciones, también se debe a las limitaciones económicas que convierten a ciertos lugares en inaccesibles para ellos (Suro, 1999).

La ubicación de los mexicanos en barrios pobres de Estados Unidos afecta el desarrollo educativo de los niños, al insertarse en escuelas con recursos materiales y de capital humano limitados (Mitchell, 1992). Esto se debe a que el financiamiento de los distritos escolares depende del impuesto predial local como una de sus fuentes principales de ingresos, mismos que varían de una escuela a otra (Levine, 2008). En esta realidad, los niños que viven en barrios pobres y acuden a escuelas pobres, carecen de lo más elemental en las instalaciones y materiales apropiados necesarios para un ambiente adecuado para el aprendizaje (Kosol, 1991). De esta manera, las carencias económicas que padecen muchos niños, particularmente entre las minorías étnicas y raciales, trascienden el nivel familiar y se reproducen a nivel del sistema educativo (Levine, 2008).

Por su parte, diversos estudios muestran que la segregación escolar está vinculada de manera muy importante con el bajo rendimiento de los alumnos hispanos. Inclusive se señala que la creciente segregación de este grupo se relaciona de manera negativa con varios indicadores de aprovechamiento escolar. Por ejemplo, en *high school* las tasas de deserción se incrementan; el porcentaje de alumnos que presenta exámenes de admisión para la universidad disminuye, así como la calificación obtenida en éstos. En general se puede decir que la preparación básica que recibe la población hispana, como resultado de la segregación, es uno de los aspectos más graves que limitan su acceso a instituciones de educación superior (Chapa y Valencia, 1993; Pérez y De la Rosa, 1993; Levine, 2008).

Además, la segregación existe no sólo en términos de la asistencia o no a las escuelas, sino que también, dentro de una misma escuela, los niños pueden agruparse conforme a diversos criterios, que se traducen en una separación entre los alumnos hispanos de otros grupos (blancos). Estas prácticas son parte de una discriminación escolar, pues constituyen una forma disfrazada de

segregación racial y étnica dentro de las escuelas. Los niños pueden estar asignados a diversos grupos de acuerdo con resultados de pruebas de inteligencia, la detección de ciertos problemas de aprendizaje, su manejo o no del inglés, entre otros (Levine, 2008). Algunos estudios plantean que los altos porcentajes de alumnos pertenecientes a las minorías étnicas y raciales que se encuentran asignados a cierto tipo de grupos sugieren que existe un trasfondo de prácticas discriminatorias y segregacionistas, mismas que limitan el contacto entre blancos y negros y también entre blancos e hispanos. La combinación de prácticas de agrupación por supuestas aptitudes e idioma, junto con la condición socioeconómica, han ocasionado que los niños y jóvenes latinos sean el grupo más segregado de la población escolar (Meier y Stewart, 1991; Chapa y Valencia, 1993).

1.4 La educación de los jóvenes mexicanos en Estados Unidos

Varios estudios señalan que la población estadounidense de origen hispano es el grupo que presenta las más altas tasas de deserción escolar y los más bajos niveles de escolaridad, y entre ellos, quienes muestran las mayores desventajas educativas son los de origen mexicano (Levine, 2001). También se señala que, dentro de la población de origen mexicano, son los jóvenes quienes tienen mayores oportunidades de incorporarse a la nueva sociedad (Martínez, 2000). En relación a estos últimos, algunas investigaciones sugieren que el problema más serio de no incorporación educativa en Estados Unidos ocurre entre los mexicanos, especialmente los que migraron a ese país después de iniciar la escuela en México (Hirschman, 2001).

Los jóvenes de origen mexicano en comparación con otros grupos de migrantes, tienen en general altas tasas de abandono escolar y bajas calificaciones durante la etapa de *high school*. Lo anterior se explica, según algunas investigaciones, por el género, la participación en el mercado de trabajo, la reciente llegada al país huésped, provenir de una clase socioeconómica baja, la presencia de un solo padre en el hogar, la carencia de un sistema de apoyo familiar, las dificultades en el proceso de adaptación y la pobre preparación académica que la mayoría de los inmigrantes tuvieron en sus lugares de origen (Schmid, 2001, Giorguli, White y Glick, 2003).

En relación con la influencia del género sobre en el nivel educativo de los jóvenes existen diferentes resultados. Algunas investigaciones señalan que las mujeres tienen mayores probabilidades de abandonar la escuela por razones familiares (Giorguli, White y Glick, 2003). Por su parte, otros estudios han encontrado que las mujeres son más propensas a terminar sus estudios (Velez, 1989; Foote y Martin, 1993; Family Background, s/f).

Otra de las causas de deserción escolar que ha sido analizada es la incorporación laboral de los estudiantes, debido a que es de esperarse que un estudiante que se integra al mercado de trabajo tenga mayores dificultades para continuar estudiando. Esto se debe, según las investigaciones, a la dificultad para organizar el tiempo entre el estudio y el trabajo (Foote y Martin, 1993; McNeal, 1997; Eckstein y Wolpin, 1999; Entswile y Alexander, 2004; Rendón, 2004).

Si bien los jóvenes pueden presentar mayores ventajas para asimilarse socioeconómicamente, hay que decir que, cuando se analizan grupos de migrantes, es importante distinguir por generación de llegada. Esto es relevante porque, según diversos estudios, las diferencias en los niveles educativos presentan mayores variaciones entre las personas de origen mexicano nacidas en Estados Unidos en comparación con los que nacieron en México pero migraron a ese país (Neidert y Farley, 1985). Lo anterior puede deberse, entre otras cosas, al mayor tiempo de exposición en la nueva sociedad que tienen la segunda y generaciones sucesivas en relación con la primera (además de que muchos de los jóvenes que migran van en búsqueda de oportunidades laborales, que es la principal característica del flujo migratorio de mexicanos a Estados Unidos). De acuerdo con evidencia empírica encontrada por Schmid (2001), se sugiere que los factores socioeconómicos pueden explicar el bajo logro educativo de la segunda generación de estudiantes de origen mexicano. Por su parte, en un estudio elaborado por Driscoll (1999) se examina la relación entre generaciones de migrantes y abandono de *high school* entre estudiantes hispanos; en él se muestra que la probabilidad de abandonar la escuela al poco tiempo de ingresar es similar entre todas las generaciones de migrantes.

Por su parte, otros estudios han encontrado que los antecedentes familiares constituyen el principal factor explicativo de la desventaja educativa entre mexicanos y blancos no hispanos (Warren, 1996). En relación a este punto, algunos autores señalan que los hijos de padres que son

más educados tienen trabajos de alto estatus y mayores ingresos, y tienden a obtener altos niveles de educación (Kao y Tienda, 1995; Schmid, 2001). Asimismo, se ha indicado que la estructura familiar influye en la educación que obtengan los hijos y que, en general, la presencia de ambos padres en el hogar tendrá un efecto positivo sobre los logros educativos de los hijos en comparación con los que residen sólo con la madre o el padre, y en familias extensas (Fitzpatrick y Yoels, 1992; McLanahan y Sandefur, 1994; Nan y McLanahan, 1994; Morrison y Cherlin, 1995; Bogges, 1998; Hofferth *et al.*, 1998; Biblarz y Raffery, 1999; Rumbaut y Portes, 2001; Ginther y Pollak, 2004; Kao, 2004; Aughinbaugh *et al.*, 2005; Fry, 2005; Family Background, s/f).

Por otro lado, para un conjunto de estudiantes de *high school*, en San Diego, California, analizado por López y Stanton (2001), los autores presentan una perspectiva escolar y ocupacional de la segunda generación de inmigrantes mexicanos, destacando que los jóvenes de origen mexicano reportaron altas aspiraciones educativas. Por ejemplo, el 67 por ciento espera concluir sus estudios en la universidad, pero cuando se les preguntó qué nivel de escolaridad realmente obtendrán, las tasas fueron bajas; entre el 10 y 20 por ciento de la muestra espera terminar la universidad. A su vez, las aspiraciones ocupacionales declaradas son poco realistas; el 60 por ciento aspira a tener un trabajo profesional o de gerente. La diferencia entre las aspiraciones educativas y las expectativas, sugieren que los jóvenes de origen mexicano pueden estar concientes de las bajas probabilidades de lograr sus metas. No obstante, el éxito educativo es de gran importancia para los jóvenes de origen mexicano y sus padres, pero la escasez de recursos educativos que dichos padres poseen, significa que, en muchos casos, ellos no son capaces de traducir esos valores en apoyo institucional efectivo para sus hijos. Evidencia empírica obtenida a través de un estudio longitudinal realizado entre jóvenes de segunda generación en Miami y San Diego entre los años de 1992 y 2002, muestra que los hijos de mexicanos tuvieron los niveles más bajos de rendimiento escolar; cerca del 40 por ciento de estos jóvenes no habían llegado más allá de *high school* (Portes, 2000).

Por su parte, se ha planteado que la pobreza, el tamaño del grupo étnico, los antecedentes migratorios y los estereotipos racistas, interactúan para crear barreras en la asimilación socioeconómica de los jóvenes de origen mexicano de segunda y más generaciones, de tal

manera que sus logros escolares y trayectorias socioeconómicas no pueden ser explicados sólo por el análisis de características individuales. En algunos casos, los hijos de inmigrantes consiguen una mínima educación en el país de recepción y encuentran trabajos de baja calidad. A su vez, se indica que es comprensible que los hijos de inmigrantes presenten bajos niveles de escolaridad, debido a la carga de la segregación histórica, la explotación económica, los estereotipos raciales y las desventajas socioeconómicas que suelen observarse hacia estos grupos (López y Stanton, 2001).

En la mayoría de los estudios acerca de la educación de los jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos, los autores coinciden en una misma preocupación: a los alumnos hispanos, en general, y a los alumnos mexicanos o de origen mexicano, en particular, no les va bien en las escuelas de Estados Unidos. Esta aseveración implica bajos niveles de escolaridad y de éxito escolar de la población latina y más bajos aún en la población de origen mexicano; significa también altos niveles de reprobación, elevadas tasas de abandono escolar durante *high school* y bajos porcentajes de transición a la educación superior. En definitiva, en las investigaciones planteadas se reconoce que el grupo étnico que enfrenta los problemas más graves en las escuelas estadounidenses son los jóvenes de origen mexicano. Esta situación podría traer como consecuencia la menor asimilación socioeconómica de los jóvenes mexicanos a la nueva sociedad.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante contar con una perspectiva de análisis que permita estudiar las diferencias existentes dentro del mismo grupo de migrantes mexicanos, así como su asimilación a la sociedad receptora. De manera particular, y en vista de que los mexicanos podrían encontrarse en condiciones económicas muy desiguales en relación con los nativos, en este trabajo se considera que la teoría de la asimilación segmentada aporta los elementos necesarios para analizar la asimilación de los migrantes mexicanos y sus descendientes, debido a que señala que la incorporación de éstos dependerá del segmento socioeconómico al que pertenezcan¹¹. A su vez, se ha mencionado que, dentro del grupo de mexicanos, quienes podrían

¹¹ Cabe decir que la desigualdad socioeconómica y educativa podría ser reproducida por los migrantes, quienes a su llegada a Estados Unidos suelen ubicarse en estratos socioeconómicos bajos.

tener mayores oportunidades de asimilarse son los jóvenes, debido a que están en un proceso de aprendizaje y mayor exposición en la nueva sociedad.

1.5 Problema de investigación, objetivo general, preguntas, hipótesis y metodología

El planteamiento sobre la asimilación de los migrantes en la nueva sociedad, visto desde la perspectiva de la asimilación segmentada, indica que, en la medida en que los migrantes y sus descendientes tengan similares oportunidades en la educación y el trabajo a los nativos, se podrá decir que se están asimilando. El señalamiento anterior mostrará diferencias de acuerdo al segmento de ingreso en el cual se inserte la población migrante, teniendo mayores posibilidades de asimilarse socioeconómicamente quienes se encuentren en los segmentos medios y altos, y ocurriendo lo contrario para aquellos que se ubiquen en segmentos de ingreso menos favorecidos.

Los estudios referidos a la segregación, educación y desigualdad social indican que todos estos elementos van ligados y la mayoría de las veces no permiten que las personas cambien su condición, ya sea de manera favorable o desfavorable. Es decir, a diferencia de los blancos no hispanos, en Estados Unidos, la población mexicana generalmente se inserta, por su nivel educativo, segregación racial u otros factores, en ocupaciones con bajas remuneraciones. Esto implica que el contexto en el que se desenvuelven no les permite acceder a sus hijos o a ellos mismos a instituciones educativas con mayores recursos y calidad en la instrucción, en comparación con aquellos que se encuentran en estratos con mayores ingresos. De manera que la educación que obtenga la población de origen mexicano no le permitirá un ascenso en el nivel socioeconómico. Aunque también se puede presentar la situación contraria, en la que los migrantes y sus descendientes se inserten en trabajos bien remunerados y en estratos socioeconómicos medios o altos, en cuyo caso será posible reproducir su situación más ventajosa.

A lo anterior se agregan las diferencias por generación, porque no estarán en la misma situación aquellos que llegaron a Estados Unidos en comparación con los nacieron allá, e inclusive estos últimos serán distintos de los que provienen de padres nacidos en ese país. El estrato

socioeconómico al cual se inserte cada una de estas generaciones puede depender del tiempo de exposición que tienen en la sociedad receptora¹². Siguiendo con el mismo argumento de las diferencias entre una misma población, algunas investigaciones han hecho énfasis en las mayores oportunidades que tienen los jóvenes para asimilarse (Martínez, 2000; Neidert y Farley, 1985), por lo que la edad es otro elemento que se debe considerar en el análisis de la asimilación.

En general, se puede decir que con el planteamiento de la asimilación segmentada es posible analizar los distintos escenarios que se pueden presentar entre los segmentos socioeconómicos. A ello se deben agregar las particularidades detectadas al interior del grupo de población migrante que se analiza (generaciones de llegada y edad). Es preciso mencionar que estos aspectos pueden mostrar diferencias, dependiendo del periodo que se analice. Por ejemplo, con las reformas de IRCA en 1987, se comenzó a tratar de regular el flujo migratorio de mexicanos hacia Estados Unidos legalizando a todos aquellas personas residentes en Estados Unidos; esto contribuyó a que muchas familias se establecieran de manera definitiva en ese país, aunque no por ello se detuvo la migración de personas sin documentos legales para ingresar al país del norte. Más recientemente, a finales de los noventa y principios del 2000, se ha observado que el endurecimiento de los controles fronterizos por parte de Estados Unidos, junto con el deterioro de las condiciones económicas en México, han ocasionado un incremento sustancial de migrantes mexicanos que deciden establecerse o alargar su estancia en Estados Unidos, aún sin contar con documentos que les acrediten su estancia legal en ese país. Pero no sólo el monto en la migración ha cambiado, también se presentan características distintas en la población que migra; anteriormente se observaba la entrada masiva de inmigrantes poco calificados que principalmente se empleaban en la agricultura y provenían en gran parte de zonas rurales mexicanas. Con el tiempo esto ha ido cambiando; actualmente se sabe que los migrantes mexicanos poseen mayores niveles de instrucción; ya no se emplean sólo en actividades agrícolas sino también en la industria y los servicios; además, provienen de diversas regiones de México, tanto rurales como urbanas; el número de mujeres que migran también se ha incrementado. Todo ello se traduce en una mayor complejidad para el análisis de la población mexicana en Estados Unidos y, por lo tanto, en el estudio de su incorporación a esa sociedad.

¹² Algunos estudios han mostrado las diferencias que existen entre las diversas generaciones de llegada de migrantes (Neidert y Farley, 1985; Kao y Tienda, 1995; Driscoll, 1999; Schmid, 2001; Brown y Bean, 2006). No obstante, muchos de estos estudios no distinguen el segmento de ingreso al que pertenecen las distintas generaciones.

Las diversas investigaciones referidas a la educación de los mexicanos en Estados Unidos (Warren, 1996; McNeal, 1997; Hirschman, 2001; López y Stanton, 2001; Schmid, 2001; Giorguli, White y Glick, 2003), muestran aspectos generales de los logros educativos de dicha población comparándolos con los de otros grupos de hispanos, así como algunos de los factores que inciden en su incorporación y continuidad escolar. En esas investigaciones no está presente una perspectiva asimilacionista que considere las diferencias entre generaciones de un mismo grupo de migrantes y segmentos de ingreso, mismos que pueden tener un papel determinante en la educación de los migrantes y sus descendientes, así como en su asimilación socioeconómica a la sociedad receptora en distintos periodos de tiempo. Por su parte, existe otro conjunto de estudios que incorporan la perspectiva de la asimilación segmentada al análisis de la educación, haciendo comparaciones entre grupos de migrantes, dependiendo del contexto socioeconómico en el que se ubican; sin embargo, no se hace la distinción de segmentos de ingreso para los individuos (Portes y Zhou, 1993; Rumbaut, 1994; Nagasawa, *et al.*, 2001; Boyd, 2002; South *et al.*, 2005; Sassler, 2006).

El tema de la asimilación socioeconómica de los migrantes y sus descendientes adquiere relevancia actual al insertarse en un contexto en el cual la migración de mexicanos hacia Estados Unidos es cada vez más de carácter permanente. De manera particular, en esta investigación se tiene como objetivo general: **analizar la asimilación socioeconómica de los jóvenes de origen mexicano a través de la educación formal y los factores individuales, familiares y contextuales que influyen en sus logros educativos, todo ello distinguiendo por generación y segmento de ingreso.**

Para llevar a cabo el objetivo de investigación propuesto se plantean las siguientes preguntas, hipótesis y formulación metodológica que guiarán el desarrollo del mismo.

a) De acuerdo con la teoría de la asimilación segmentada, el hecho de que los inmigrantes se inserten en estratos de clase media o alta, puede ayudarles en su asimilación, mientras que ocurrirá lo contrario para aquellos que se ubiquen en estratos socioeconómicos bajos; de ahí surge la pregunta: **¿En qué medida se están asimilando en términos educativos los jóvenes de origen mexicano de las distintas generaciones y segmentos en relación con los nativos?**

La teoría de la asimilación segmentada señala que los migrantes son absorbidos por diferentes segmentos de la sociedad estadounidense ordenados de clase media a clase baja, y que asimilarse socioeconómicamente dependerá de la clase social en la cual se inserten los migrantes (Zhou, 1997; Brown y Bean, 2006). A su vez, la asimilación variará entre las generaciones de jóvenes, debido a que algunos serán migrantes y otros descendientes de éstos. De acuerdo con diversos estudios, el nivel educativo presenta menores diferencias entre las generaciones nacidas en Estados Unidos; mientras que los que migraron hacia ese país tendrán diferencias más acentuadas respecto del resto de las generaciones (Neidert y Farley, 1985; Alba y Nee, 1997).

Teniendo en cuenta lo anterior, se espera que la asimilación socioeconómica de los jóvenes de origen mexicano sea distinta entre segmentos de ingreso (bajo y medio - alto), pero también al interior de cada uno de ellos. De manera particular, se considera que las generaciones de jóvenes mexicanos del segmento medio y alto serán las que presenten una mayor asimilación socioeconómica en contraste con las del bajo. A su vez, al interior de los segmentos de ingreso, las generaciones más avanzadas de mexicanos serán las que se parezcan más a los nativos, es decir tengan una mayor asimilación.

La fuente de datos que se utilizará para realizar el análisis, es la *Current Population Survey* (CPS) 2003; dicha encuesta es representativa a nivel nacional y considera una serie de variables sociodemográficas, tanto de la población nativa como de los mexicanos. A partir de dicha encuesta se caracterizará a los jóvenes de origen mexicano y a los nativos, distinguiendo por segmento de ingreso y por generaciones. Se considerará como jóvenes a aquellos que se encuentren en el grupo de edad de 20 a 24 años en el 2003, de tal manera que se pueda contar con un panorama de la población que ha concluido su vida escolar.

La medida que permitirá aproximarse a la asimilación socioeconómica de los jóvenes de origen mexicano por generaciones y segmentos será el índice de disimilaridad. Por medio de este índice se compararán los logros educativos de los nativos con los de cada generación de origen mexicano, obteniéndose una medida para la asimilación socioeconómica. Además, se ajustarán diversos modelos logísticos binomiales que permitan conocer la influencia de la generación sobre los logros educativos que obtienen los jóvenes, distinguiendo por segmento de ingreso.

b) Teniendo en cuenta que en el nivel de *high school* los mexicanos han mostrado malos resultados educativos y dada la importancia que tiene este nivel, tanto para continuar estudiando como para mejorar su inserción ocupacional, se plantea la siguiente pregunta: **¿Cuáles son los factores individuales, familiares y contextuales que influyen en la no terminación de *high school* de los jóvenes de origen mexicano de las distintas generaciones y segmentos de ingreso?**

El hecho de que los jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos muestren bajos niveles educativos, menores a *high school* (Levine, 2008), es un indicador de que no se están asimilando socioeconómicamente a la nueva sociedad. Además, de acuerdo con algunas investigaciones, la obtención del nivel de *high school* puede marcar la pauta para la ubicación en mejores empleos y estratos socioeconómicos en la sociedad americana (Gilbert, 2008). Por ello se hace necesario profundizar en los factores que influyen en el nivel educativo de los jóvenes, en parte porque en esos factores puede encontrarse la explicación de cómo se da el proceso de asimilación socioeconómica. Algunos de estos aspectos son tomados en cuenta por la teoría de la asimilación segmentada para explicar su influencia en la inserción de los migrantes en un cierto segmento de ingreso, así como en su asimilación (Zhou, 1997). A su vez, existen varios estudios que indican que las características individuales como el género, el número de hermanos, las tareas domésticas, el trabajo extradoméstico, el dominio del idioma inglés, el lugar de nacimiento, la edad de llegada y el tiempo de residencia son factores que inciden en el nivel educativo de *high school* de los migrantes y sus descendientes (Velez, 1989; Chiswick, 1996; Zhou, 1997; Entwisle y Alexander, 2004; Hofferth, Boisjoly y Duncan, 1998; Camarena, 2000). Asimismo, se ha encontrado que la composición familiar, la educación de los padres, su situación laboral y su estatus socioeconómico son elementos que están relacionados con la educación de los hijos (Kao y Tienda, 1995; Vernez y Abrahamse, 1996; Warren, 1996; Schmid, 2001). De la misma manera, se ha visto que el tipo de escuela y las personas con las que se relacionan en ellas pueden alentar o limitar las habilidades que adquieren los estudiantes (Murnane, 1984; Reimers, 2000; Gilbert, 2008).

De acuerdo con lo observado en diversas investigaciones sobre la educación de los jóvenes y de acuerdo a los planteamientos de la asimilación segmentada, se considera que la generación y el

segmento de ingreso tendrán un papel determinante en la conclusión de estudios de *high school* de los jóvenes, esperándose que los de las generaciones del segmento medio y alto tengan mayores posibilidades de concluir sus estudios en comparación con las del bajo. A su vez, comparando al interior de los segmentos de ingreso, se espera que a medida que se tenga más tiempo de exposición en la sociedad estadounidense, se tengan mayores oportunidades de concluir *high school*.

Por su parte, es de esperarse que factores individuales como el género, la condición de actividad, el dominio del idioma inglés y la generación de llegada influyan en la conclusión de estudios de *high school* de los jóvenes de origen mexicano. Lo mismo ocurrirá con características familiares como la educación de los padres, el número de hermanos y la estructura familiar; y otras relacionadas con el contexto, tales como el tipo de escuela, el área donde se ubica la escuela y los grupos raciales con los que se relacionan los estudiantes.

La fuente de datos que se utilizará es la *National Education Longitudinal Survey* (NELS: 88-92) la cual es representativa a nivel nacional de una cohorte de estudiantes que en 1988 estaban cursando 8° grado, es decir un año antes de ingresar a *high school*. Por medio de dicha encuesta se realiza un seguimiento de los estudiantes en varios periodos hasta que se gradúan de *high school*. La población objetivo en este caso serán estudiantes de origen mexicano y nativos, que estaban inscritos en 8° grado en 1988 y sus edades oscilaban entre 13 y 16 años. Se diferenciará por segmento de ingreso siguiendo la metodología utilizada en la CPS y se clasificará a los jóvenes de origen mexicano en generaciones. Para observar la influencia de los distintos factores individuales, familiares y contextuales sobre la no terminación de estudios de *high school* se ajustarán diversos modelos estadísticos multivariados.

Capítulo II

Escolaridad de los jóvenes de origen mexicano y su asimilación por segmento de ingreso en Estados Unidos

Introducción

El nivel de educación formal de los migrantes y sus descendientes en Estados Unidos es un indicador que, de acuerdo con diversas teorías de la asimilación, permitirá conocer si los migrantes y sus descendientes se están asimilando o no a la sociedad receptora, partiendo del criterio de que a mayor nivel educativo corresponderá una mayor asimilación socioeconómica de los migrantes y sus descendientes. Una de las perspectivas que se destaca es la de la asimilación segmentada por tomar en cuenta no sólo a la educación como indicador, sino que también argumenta que la asimilación será distinta de acuerdo al segmento socioeconómico de la sociedad en el que se insertan los migrantes y en el que se encuentran sus descendientes. Se plantea que quienes pertenezcan a un segmento de ingreso medio y alto tendrán mayores oportunidades de asimilarse socioeconómicamente; esto debido a que dichas personas se encuentran ubicadas en contextos que les permiten acceder a mejores servicios educativos y se desenvuelven en barrios más seguros, además de contar con servicios de organizaciones formales e informales (instituciones de crédito, aseguradoras, etc.) que proveen apoyos y aseguran mejores oportunidades de vida (Portes y Zhou, 1993; Zhou, 1997). Por su parte, los que se encuentran en el segmento de ingreso bajo, tendrán acceso a escuelas de menor calidad educativa y estarán más restringidos a los servicios que otorgan las organizaciones mencionadas anteriormente (Zhou, 1997; Gilbert, 2008).

De acuerdo con diversos estudios (Neidert y Farley, 1985; Kao y Tienda, 1995; Warren, 1996; McNeal, 1997; Portes, 2000; Hirschman, 2001; Levine, 2001; López y Stanton, 2001; Schmid, 2001; Giorguli *et al.*, 2003), los jóvenes de origen mexicano presentan los más bajos resultados educativos en comparación con otros grupos de migrantes, lo cual ha llevado a plantear que esto es un indicador de que no se están asimilando socioeconómicamente por medio de la educación en Estados Unidos. Considerando lo anterior, el objetivo de este capítulo es analizar la asimilación segmentada de los jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos, a través del nivel

educativo alcanzado. La hipótesis que guiará este análisis propone que los jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos presentarán diferencias en su asimilación socioeconómica en las distintas generaciones (primera, uno punto cinco, segunda y tercera) y segmentos de ingreso (bajo y medio - alto)¹³. De manera más concreta, es de esperarse que la segunda y tercera generaciones sean las que más se asimilen en ambos segmentos, es decir que tengan similares logros educativos a los de los nativos de ambos grupos de ingresos. A su vez, la perspectiva asimilacionista segmentada señala que habrá una mayor asimilación en los estratos medios y altos en comparación con los bajos, por lo que es posible que este comportamiento se reproduzca para los mexicanos. De manera particular, en esta investigación se considera que la asimilación no sólo será distinta entre uno y otro segmento de ingreso; también se espera que se presenten diferencias dentro de cada nivel socioeconómico.

Para llevar a cabo el objetivo señalado se presentan, en primer lugar, la fuente de datos y los criterios de selección de la población a analizar, así como la definición de los segmentos de ingreso. Después se señalan algunas características sociodemográficas de los jóvenes mexicanos en Estados Unidos, con la finalidad de tener un panorama general sobre ellos. En seguida, se analiza el nivel educativo de los jóvenes de origen mexicano y de los nativos, así como sus diferencias. Una vez realizado lo anterior se destacan los logros educativos de los jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos a través del índice de disimilaridad¹⁴. Con este índice será posible conocer las generaciones de jóvenes de origen mexicano que más se parecen en los logros educativos a los jóvenes nativos al interior y entre cada segmento de ingreso, y por lo tanto tener una aproximación sobre quienes se están asimilando en mayor medida. Posteriormente se ajusta un modelo logístico binomial para conocer la influencia de la generación sobre los logros educativos de los jóvenes de origen mexicano y los nativos de los distintos segmentos de ingreso.

¹³ La definición de las generaciones y los segmentos de ingreso se detalla en la sección sobre la fuente de datos y selección de la población de interés

¹⁴ El índice de disimilaridad es uno de los indicadores más utilizados para medir la desigualdad entre grupos poblacionales, su cálculo e interpretación se explican en la sección 2.5.

2.1 Fuente de datos y selección de la población de interés

Se ha señalado que las oportunidades educativas y laborales de los migrantes y sus descendientes serán distintas entre ellos, es decir, habrá diferencias entre la población de origen mexicano, debido a que los más jóvenes tendrán mayores oportunidades de integrarse a la nueva sociedad (Martínez, 2000). A su vez, esto puede estar influenciado por factores como el tiempo de exposición en la sociedad receptora (generación) y el estrato socioeconómico de pertenencia.

Fuente de datos

Utilizando la *Current Population Survey 2003 (CPS)*¹⁵, se seleccionará y caracterizará a la población de mexicanos, y posteriormente a los jóvenes, mexicanos y nativos, en Estados Unidos. Dicha encuesta es representativa a nivel nacional y estatal, abarca cerca de 50,000 hogares y es dirigida por el *Bureau of the Census*.

La CPS es la principal fuente de información sobre las características de la fuerza de trabajo de la población estadounidense. Los encuestados son entrevistados para obtener información acerca del empleo de cada miembro mayor de 15 años de edad en los hogares. Las estimaciones obtenidas de la CPS incluyen el empleo, desempleo, ingresos y otros indicadores. Estas variables están disponibles para una variedad de características demográficas como: edad, sexo, lugar de nacimiento, raza, estatus marital y nivel educativo. Dicha encuesta permite agrupar a los mexicanos y a los nativos, distinguiendo para los primeros por generaciones, además de que se puede clasificar a ambos grupos en distintos segmentos de ingreso.

¹⁵ La elección de este año se debe principalmente a que a inicios del presente siglo se comienzan a visualizar con mayor claridad las implicaciones que ha traído la migración de carácter más permanente de mexicanos en Estados Unidos.

Construcción de generaciones y segmentos de ingreso

A partir de la CPS 2003¹⁶ es posible diferenciar a la población de origen mexicano y a los nativos. En el caso de los primeros se eligió tanto a los que nacieron en México como a los que nacieron en Estados Unidos; en ambos casos estas personas declararon ser mexicanos o bien que su padre o madre (o ambos) había (n) nacido en México. De manera específica, se consideró como primera generación a las personas que nacieron en México y migraron a Estados Unidos a partir de los 11 años de edad. La generación uno punto cinco se definió como los que nacieron en México y migraron a la Unión Americana antes de cumplir 11 años de edad. El establecimiento de esta división se debe a que los que llegaron después de los 10 años de edad podrían haber concluido sus estudios de primaria en México y continuar estudiando en Estados Unidos; mientras que los que llegan antes de esa edad tienen la posibilidad de incorporarse al sistema educativo desde los primeros años de educación básica en ese país, lo que les otorgaría mayores ventajas dada la exposición a la sociedad estadounidense a una edad más temprana. A su vez, la segunda generación son los que nacieron en Estados Unidos y tienen al menos un padre nacido en México. En la tercera generación se eligieron a aquellos que, al igual que sus padres, nacieron en Estados Unidos y se declararon de origen mexicano¹⁷. En el caso de los nativos se eligió a los que nacieron en Estados Unidos y se definieron como blancos no hispanos.

Como se mencionó en el capítulo anterior, la asimilación socioeconómica presentará diferencias de acuerdo al segmento de ingreso al que pertenezcan los migrantes. Por tal razón, se decidió hacer la distinción entre segmentos de ingreso para la población de origen mexicano y nativa. Para lograr lo anterior se realizaron varios ejercicios en relación con el nivel de pobreza familiar y la ocupación del jefe de familia, de manera que se pudiera encontrar un punto en el nivel de pobreza en el que se marcaran diferencias en la ocupación. De esta manera, fue posible dar cuenta que al nivel del 200% por arriba de la línea de pobreza es cuando se pueden establecer diferencias entre quienes pertenecen a un segmento de ingreso y a otro¹⁸.

¹⁶ Las especificaciones metodológicas de la construcción de la base utilizada en este capítulo se pueden consultar en el anexo I, sección I.A.

¹⁷ En esta generación están incluidas la tercera y demás generaciones (cuarta, quinta, etc.), debido a que la fuente de datos no permite establecer la diferencia entre ellas.

¹⁸ La división de los segmentos se estableció a partir de la línea de pobreza, tomando como segmento de ingreso bajo a todos aquellos por debajo del 200% de la línea de pobreza, y como segmento medio y alto a los que

Selección de los jóvenes

Para seleccionar a la población de interés en este estudio (los jóvenes), se consideró en primer lugar a la población de 15 a 24 años, pero al observarse que el porcentaje de jóvenes de 15 a 19 años con algún año de *high school*, era menor al de los de 20 a 24 años, se dedujo que los de menor edad todavía no habían concluido sus estudios. Esto quedó corroborado cuando se observó que los del grupo de 15 a 19 años asistían en mayor medida a la escuela en comparación con los de 20 a 24. Estos últimos presentan altos porcentajes de no asistencia escolar (más del 85%), posiblemente porque ya han concluido su vida escolar¹⁹. Finalmente, en este estudio se tomará al grupo de 20 a 24 años, debido a que en esta edad es posible que ya hayan concluido sus estudios. Cabe agregar que no se incluye a jóvenes de mayor edad, porque se trata de evitar la causalidad inversa entre la educación obtenida por el joven y el segmento de ingreso al que pertenece; es decir, a mayor educación de los jóvenes, posiblemente tengan una ocupación mejor remunerada y por lo tanto pueden pertenecer al segmento de ingreso socioeconómico medio y alto. Por su parte, el hecho de que la mayoría haya concluido sus estudios permitirá que no se subestime su nivel educativo. De igual manera, para esas edades, se considera que la sobreestimación del segmento de ingreso al que pertenecen será más reducida en contraste con otros grupos de edad mayores.

2.2 Jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos por segmento de ingreso y generación

Las diferencias entre las generaciones de origen mexicano pueden estar asociadas con su edad de llegada pero también con las características sociodemográficas que presentan cada una de ellas. A su vez, hay que señalar que el contexto del cual provienen las primeras generaciones y los descendientes de éstos también puede ser un aspecto que influya en la adaptación de dicha población. Para ello en esta sección interesa presentar un panorama general tanto del contexto en el que se inserta cada generación como las características que presentan.

estuvieran en o por encima de dicho porcentaje. Para ver una explicación más detallada de lo anterior ver anexo I, sección I.A.

¹⁹ Para ver la distribución de estos grupos en las categorías señaladas consultar anexo I, sección I.B.

2.2.1 Acercamiento al origen de las generaciones de mexicanos

Como se ha mencionado, en este capítulo se considerará como jóvenes a aquellos que tenían entre 20 y 24 años de edad en el 2003. Teniendo en cuenta esto se tratará de ubicar el contexto de cada una de las generaciones tanto en México como en Estados Unidos. Por ejemplo, en el caso de la primera generación se debe tener en consideración que migraron a los 11 años de edad o más por lo que su migración pudo ocurrir en la década de los noventa (principios y mediados). Es decir, esta generación migró cuando en México se presentó una crisis económica que se tradujo, entre otras cosas, en incrementos en el desempleo, ocasionándose un aumento de la migración²⁰. En ese periodo Estados Unidos reforzó sus controles fronterizos para los migrantes no autorizados y se restringieron los beneficios para los migrantes con estancia legal en ese país (Gómez de León y Tuirán, 2000). En lo referente a los patrones de la migración, se intensificaron los procesos de reunificación familiar; se registró una mayor densidad regional de la migración, una mayor diversificación ocupacional y una mayor presencia de migrantes en Estados Unidos; se consolidaron las redes sociales, y se incrementó la emigración femenina (Castles y Delgado, 2007; Ruiz, 1999). Por lo tanto, se puede pensar que la población de 11 años o más que migró en ese entonces, pudo haber salido de México en búsqueda de trabajo, como generalmente ha sido el patrón de migración de mexicanos hacia Estados Unidos, pero también se pudo dar la posibilidad de un proceso de reunificación familiar o bien de una migración permanente de la familia completa, como causa de las crecientes dificultades para ingresar al país del norte.

Por su parte, de acuerdo con los criterios elegidos en esta investigación, la generación uno punto cinco debió de migrar antes de cumplir 11 años de edad, por lo que se puede decir que esta población salió de México a finales de la década de los ochenta y principios de los noventa. En esos años se puso en marcha la Ley de Reforma y Control de la Inmigración (IRCA por sus siglas en inglés), lo cual trajo consigo la legalización de la estancia en Estados Unidos de muchos inmigrantes (aproximadamente 2 millones) (Massey, 2003; Durand, 2006). Lo anterior pudo favorecer la permanencia de los migrantes y sus hijos, que pudieron contar con un estatus legal para residir en dicho país. Este comportamiento contrasta con el observado para la primera

²⁰ El incremento en la migración no sólo se debió al deterioro de las condiciones económicas en México, sino también a la mejora económica de Estados Unidos que demandaba mayor cantidad de mano de obra (Castles y Delgado, 2007).

generación, quienes migraron en una etapa con mayores controles y sin miras a futuro de una amnistía para permanecer de manera legal en Estados Unidos.

Los jóvenes de segunda y tercera generación nacieron en Estados Unidos. Su distinción radica en que los primeros tienen al menos un padre nacido en México, mientras que en el caso de los segundos su padre y madre nacieron en Estados Unidos. Lo anterior también marca un contexto distinto para los padres de estas generaciones. En el caso de la segunda generación, los padres de estos jóvenes pudieron haber migrado antes de los ochenta. Es decir, migraron antes de IRCA y puede ser que a algunos de ellos les haya tocado el Programa Bracero y la culminación del mismo. Como quiera que haya sido, es muy probable que su estancia haya tenido un carácter legal ya sea a su entrada o en su residencia. Para los de la tercera generación cambia un poco el panorama, debido a que probablemente fueron sus abuelos o generaciones anteriores las que llegaron a Estados Unidos, tal vez en la década de los sesenta o antes. A los abuelos o bisabuelos de esta generación les tocó vivir la etapa del Programa Bracero, por lo que la migración de sus antecesores pudo ocurrir por la contratación regulada de éstos para trabajar en el campo o el sistema ferroviario de Estados Unidos (Castles y Delgado, 2007).

En general, se puede observar que las generaciones de jóvenes mexicanos presentan algunas diferencias no sólo por su lugar de nacimiento, sino también por el estatus de residencia en el que se encuentran o encontraron ellos y sus familias, así como por las razones que influyeron para su migración hacia Estados Unidos. Todos estos aspectos son relevantes; sin embargo, en este estudio no se pretende agotarlos, sino más bien tenerlos como referente para poder entender los contrastes y similitudes entre las generaciones.

2.2.2 Características sociodemográficas de los jóvenes de origen mexicano

Además de tener en cuenta el origen de las generaciones y su ubicación en diferentes momentos históricos, es importante contar con una visión sobre las características que presentan en relación al género, estatus marital, condición de actividad y ocupación, aspectos que permitirán conocer algunas de las diferencias y similitudes que pueden presentar los jóvenes mexicanos frente a los nativos.

Para el 2003, se tiene que, de los jóvenes de origen mexicano de primera generación²¹ del segmento bajo en Estados Unidos, más del 50 por ciento eran hombres; mostrándose para la segunda y tercera generaciones y para los nativos una mayor presencia de mujeres. Por su parte, en el segmento medio y alto, se encuentra una mayor proporción de hombres, tanto para la población de origen mexicano como para los blancos no hispanos, destacándose que cerca del 65 por ciento de la primera generación son mayoritariamente hombres. Esto último no es de sorprender porque corresponde al patrón de migración laboral que es predominantemente masculina (gráficas 2.1a y 2.1b).

La mayor presencia de hombres en los estratos medio y alto, así como la alta proporción de mujeres en el segmento bajo, pudiera ser un efecto de la contribución económica de los varones al ingreso familiar como parte de su incorporación al mercado de trabajo. Esto tiene que ver con la función de proveedores que se les ha asignado tradicionalmente a los varones, mientras que a las mujeres históricamente se les ha confinado a las tareas del hogar, razón por la cual ellas podrían no realizar aportaciones monetarias a la familia de la misma manera que los varones (García, Blanco y Pacheco, 1999).

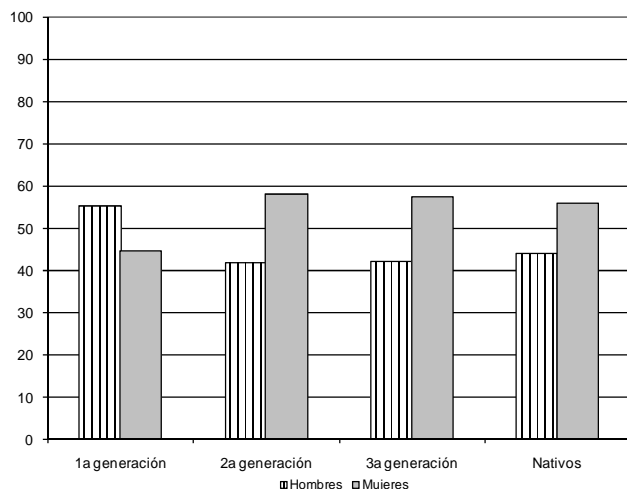
²¹ Debido al número reducido de casos que se presentó en la CPS 2003 para las características de los jóvenes de la generación uno punto cinco se decidió agruparlos con la primera generación, por lo que en esta sección la primera generación incluirá a ambas generaciones.

SEGMENTO DE INGRESO BAJO

SEGMENTO DE INGRESO MEDIO Y ALTO

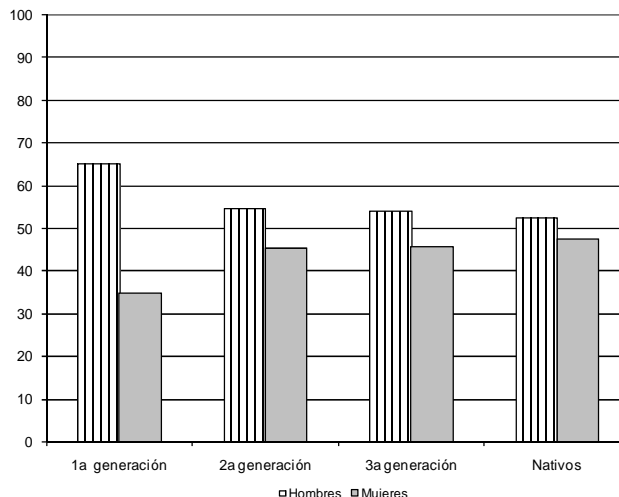
Gráfica 2.1a

Distribución porcentual de los jóvenes de origen mexicano por generaciones y de los nativos, por sexo, Estados Unidos, 2003



Gráfica 2.1b

Distribución porcentual de los jóvenes de origen mexicano por generaciones y de los nativos, por sexo, Estados Unidos, 2003



Fuente: Elaboración propia con datos de la CPS 2003 (ver cuadros del anexo I, sección I.C).

La situación conyugal de los jóvenes muestra algunas diferencias cuando se distingue por sexo y segmento de ingreso²². Los varones del segmento de ingreso bajo de origen mexicano y los nativos son en gran proporción solteros; el porcentaje más bajo se presenta para los mexicanos de primera generación y el más alto lo tienen los nativos. Estos últimos muestran una menor proporción en la categoría de casados o unidos en comparación con las generaciones de origen mexicano, sobre todo con la primera, lo cual no es de sorprender porque generalmente la migración de mexicanos ocurre cuando los varones tienen responsabilidades familiares, como la manutención de una familia. Por su parte, un alto porcentaje de mujeres de este mismo segmento de ingreso son solteras, excepto las jóvenes de primera generación, quienes presentan un alto porcentaje en la situación de casadas o unidas (gráficas 2.2a y 2.2b).

²² Se distingue la situación conyugal y la participación económica para hombres y mujeres, porque como se sabe son aspectos que generalmente muestran diferencias de género; sin embargo, en las posteriores secciones no se realizarán distinciones de acuerdo al género por no ser objeto de análisis en este estudio.

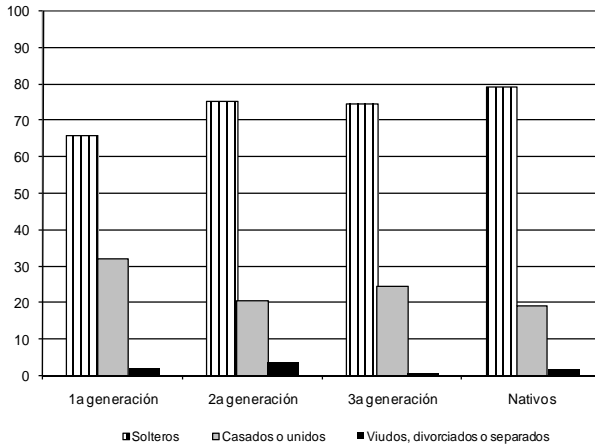
En el segmento de ingreso medio y alto se observa que un gran porcentaje de hombres mexicanos y nativos son solteros, siendo la primera generación la que presenta una mayor proporción de jóvenes casados o unidos. A su vez, un porcentaje alto de mujeres mexicanas de segunda y tercera generaciones y nativas también son solteras; sin embargo, la segunda y tercera generaciones presentan menores niveles que las nativas en esta categoría. Mientras tanto, una proporción importante de las jóvenes de segunda generación, cercana al 60 por ciento, se encuentran casadas o unidas (gráficas 2.3a y 2.3b).

Haciendo la comparación entre segmentos de ingreso, se puede decir que en el medio y alto se observa similar comportamiento al del bajo en algunas categorías, con la diferencia de que las proporciones son más altas en el primero. Por ejemplo, un gran porcentaje de hombres mexicanos y nativos son solteros, siendo esta proporción mayor en el segmento medio y alto en comparación con el bajo. Cabe decir que este comportamiento no se presenta de igual manera para la primera generación, que muestra una menor proporción de jóvenes casados o unidos en contraste con el segmento bajo. De igual manera ocurre para las jóvenes del segmento medio alto, sobre todo para las nativas y las mexicanas de tercera generación, se tienen mayores porcentajes en la categoría de solteras en comparación con las del segmento bajo. No sucede así para las mexicanas de primera y segunda generaciones, pero sobre todo destaca que la proporción de casadas o unidas sea mucho mayor para la primera generación del segmento medio y alto en comparación con las del bajo (gráficas 2.2a, 2.2b, 2.3a y 2.3b).

SEGMENTO DE INGRESO BAJO

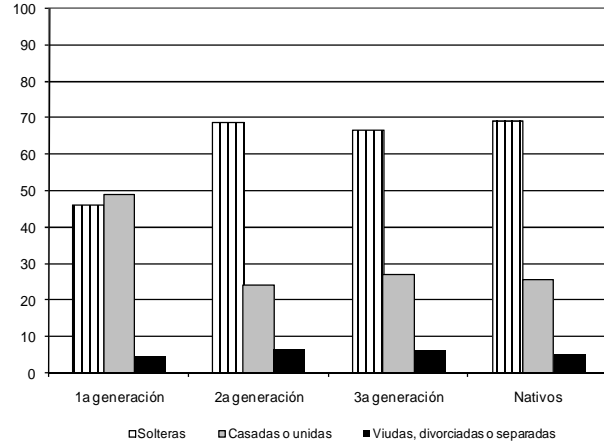
Gráfica 2.2a

Distribución porcentual de los jóvenes de origen mexicano por generaciones y de los nativos, por situación conyugal, Estados Unidos, 2003



Gráfica 2.2b

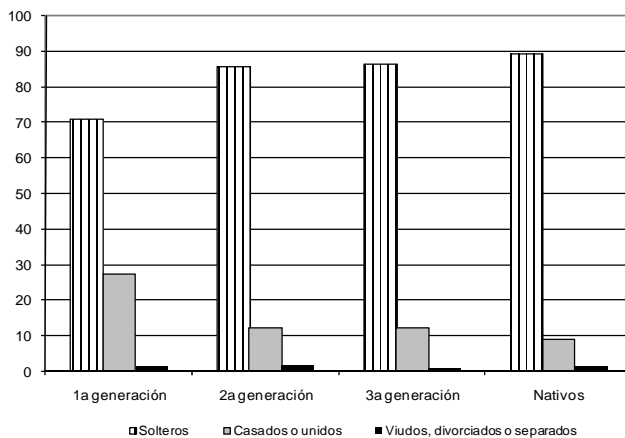
Distribución porcentual de las jóvenes de origen mexicano por generaciones y de los nativos, por situación conyugal, Estados Unidos, 2003



SEGMENTO DE INGRESO MEDIO Y ALTO

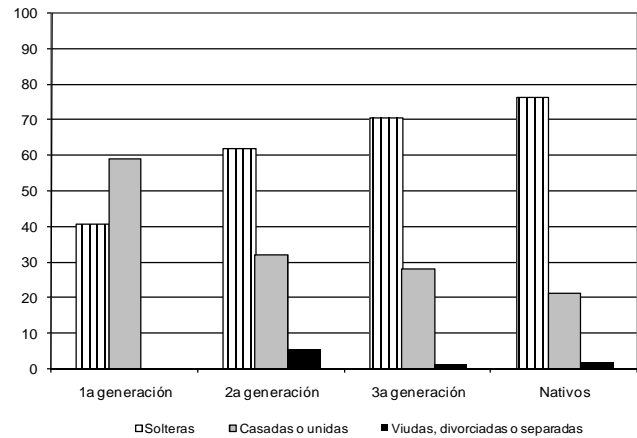
Gráfica 2.3a

Distribución porcentual de los jóvenes de origen mexicano por generaciones y de los nativos, por situación conyugal, Estados Unidos, 2003



Gráfica 2.3b

Distribución porcentual de las jóvenes de origen mexicano por generaciones y de los nativos, por situación conyugal, Estados Unidos, 2003



Fuente: Elaboración propia con datos de la CPS 2003 (ver cuadros del anexo I, sección I.C).

Es sabido que la participación económica entre los hombres y las mujeres siempre ha estado diferenciada; hasta hace algunas décadas, las mujeres comenzaron a tener una mayor incorporación en el mercado de trabajo, aunque su presencia en éste sigue siendo menor a la de los varones (García y Oliveira, 1994). En el caso de los jóvenes de origen mexicano del segmento bajo, los hombres de primera generación presentan la mayor tasa de participación económica en comparación con los varones de las otras generaciones y con los nativos. Para las mujeres de ese segmento ocurre el comportamiento contrario, las nativas son las que muestran una mayor incorporación al mercado de trabajo y las mexicanas de primera generación son las que menos participan en la fuerza de trabajo (gráficas 2.4a y 2.4b).

En el segmento medio y alto, los jóvenes varones de las distintas generaciones de mexicanos, sobre todo los de la primera, son los que participan más en el mercado de trabajo, en contraste con los nativos. Por su parte, las mujeres de la segunda y tercera generaciones muestran similares tasas de participación que las nativas, ocurriendo lo opuesto para las jóvenes de la primera generación, quienes son las que presentan la menor incorporación a la fuerza laboral (gráficas 2.4a y 2.4b).

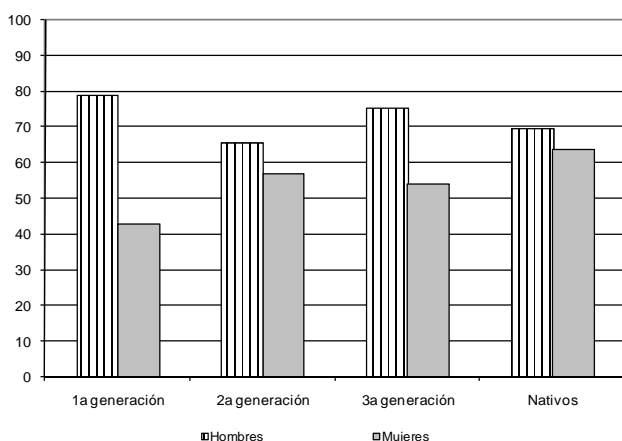
La situación laboral de los jóvenes varones de origen mexicano y de los nativos es muy similar en ambos segmentos de ingreso; la mayoría de ellos son económicamente activos. Asimismo, destaca que un mayor porcentaje de los jóvenes de origen mexicano y nativos del segmento medio y alto se encuentren insertos en el mercado de trabajo en comparación con los del segmento bajo; ocurre lo mismo para las mujeres, sólo que en menor proporción a la de los hombres. Dicho comportamiento pareciera indicar que la incorporación laboral de estos jóvenes se traduce en mayores ingresos y por lo tanto se refleja en su pertenencia al segmento de ingreso medio y alto (gráficas 2.4a y 2.4b).

SEGMENTO DE INGRESO BAJO

SEGMENTO DE INGRESO MEDIO Y ALTO

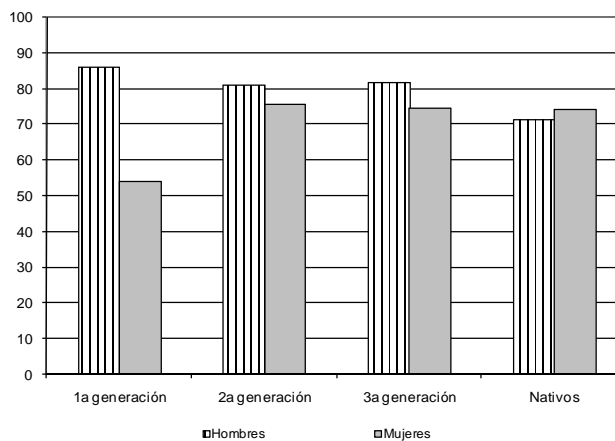
Gráfica 2.4a

Tasas de participación económica de los jóvenes de origen mexicano por generaciones y de los nativos, por sexo, Estados Unidos, 2003



Gráfica 2.4b

Tasas de participación económica de los jóvenes de origen mexicano por generaciones y de los nativos, por sexo, Estados Unidos, 2003



Fuente: Elaboración propia con datos de la CPS 2003 (ver cuadros del anexo I, sección I.C).

2.2.3 Ocupación de los jóvenes de origen mexicano

Los estudios sobre inserción laboral de la población de origen mexicano en Estados Unidos coinciden en señalar que la mayor parte de éstos se insertan en empleos manuales no agrícolas o no manuales de baja calificación (principalmente en servicios). Al mismo tiempo se plantea que esto es consecuencia, entre otras cosas, de los bajos niveles de capital humano que posee dicha población (Giorguli *et al.*, 2006; Giorguli y Gaspar, 2008). En particular se señala que, para insertarse en una ocupación de ejecutivos, se requiere de estudios universitarios o de posgrado; para los profesionales es necesario tener estudios de *college* o de universidad; los técnicos requieren de estudios en escuela técnicas, comunitarias superiores o cursos cortos en el *college* o en la universidad; los vendedores y trabajadores de oficina necesitan tener *high school* o estudios técnicos; los obreros y trabajadores especiales deben contar con estudios técnicos o

cursos cortos; los trabajadores en servicios semicalificados y los trabajadores agrícolas²³ tienen que estudiar *high school* o cursos cortos (*U.S. Department of State, 2009*).

Cuando se distingue a los jóvenes de origen mexicano se tiene que la mayor parte de éstos, del segmento bajo de primera generación, se encuentran en la categoría de trabajadores de servicios de baja calificación y en la construcción. Por su parte, más del 30 por ciento de la segunda y tercera generaciones se ubican en ocupaciones relacionadas con ventas, oficinas y labores administrativas. A su vez, cabe subrayar que la segunda y tercera generaciones, y los nativos concentran a un porcentaje considerable de jóvenes en ocupaciones de ejecutivos, profesionistas y técnicos, a diferencia de la primera generación (cuadro 2.1). Es decir, quienes se encuentran en mejores ocupaciones son los de segunda y tercera generaciones, siendo similares en ocupaciones a los nativos.

En el segmento de ingreso medio y alto se tiene que la primera generación de jóvenes se distribuye principalmente en la construcción, seguidos de los trabajos como obreros y trabajadores agrícolas y las labores en servicios de baja calificación. La segunda y tercera generaciones muestran similar comportamiento a los del segmento bajo, destacándose que la segunda generación tiene un porcentaje ligeramente mayor al de la tercera generación y al de los nativos en las ocupaciones de ejecutivos, profesionistas y técnicos (cuadro 2.1). A su vez la segunda y tercera generaciones se encuentran en mayor proporción en las ventas, en trabajo de oficinas y en puestos administrativos, siendo mayor su presencia en estas ocupaciones a las de los nativos.

Las ocupaciones al interior de cada segmento de ingreso son similares entre las generaciones más avanzadas de mexicanos y los nativos. Sin embargo, al comparar entre segmentos se observa que quienes se encuentran en el segmento medio y alto tienen mayores porcentajes en las ocupaciones que requieren de mayor calificación (ejecutivos, profesionistas y técnicos) en contraste con los del bajo. Destaca que la proporción de jóvenes en ocupaciones como obreros y

²³ Los trabajadores agrícolas que se contemplan en esta clasificación consideran a los que manejan maquinaria o equipo para actividades agropecuarias y no a los que siembran y/o cosechan en el campo.

trabajadores agrícolas sea mayor para la primera y tercera generación del segmento medio y alto en comparación con el bajo.

Cuadro 2.1

Distribución porcentual de los jóvenes de origen mexicano por generación y nativos en Estados Unidos económicamente activos, según ocupación, 2003

SEGMENTO DE INGRESO BAJO*	Jóvenes de origen mexicano			Nativos
	1a generación	2a generación	3a generación	
Ocupación				
Ejecutivos, profesionistas y técnicos	3.1	12.5	12.4	17.2
Trabajadores de servicios semicalificados	2.2	7.9	6.4	5.5
Ventas, oficinas y administrativos	13.2	33.3	34.4	29.6
Trabajadores de servicios de baja calificación	33.4	19.4	23.6	22.9
Trabajadores de la construcción	28.7	16.2	16.8	15.7
Obreros y trabajadores agrícolas	19.3	10.6	6.4	9.2
TOTAL	100.0 (446)	100.0 (216)	100.0 (250)	100.0 (2726)
SEGMENTO DE INGRESO MEDIO Y ALTO**				
Ocupación				
Ejecutivos, profesionistas y técnicos	6.5	26.3	16.3	24.1
Trabajadores de servicios semicalificados	0.0	7.1	7.4	5.0
Ventas, oficinas y administrativos	17.4	39.4	41.5	29.1
Trabajadores de servicios de baja calificación	20.7	6.1	14.1	18.8
Trabajadores de la construcción	31.5	13.1	12.6	16.4
Obreros y trabajadores agrícolas	23.9	8.1	8.1	6.7
TOTAL	100.0 (92)	100.0 (99)	100.0 (136)	100.0 (2874)

*Coeficiente de contingencia (C) = 0.209, $X^2 < 0.05$; **C= 0.173, $X^2 < 0.05$

Nota: La Chi cuadrada (X^2) indica que la asociación entre las variables es estadísticamente significativa y el coeficiente de contingencia (C) muestra que la asociación, en este caso, es baja. El cálculo de ambas pruebas se puede consultar en el anexo I, sección I.D. Los números en paréntesis corresponden a los absolutos muestrales de la base sin expandir.

Fuente: Elaboración propia con datos de la CPS 2003 (ver cuadros del anexo I, sección I.C).

Es evidente que el tipo de ocupación de los mexicanos muestra gran diferencia con los nativos, observándose mayor desventaja para las generaciones de los segmentos bajos. Cabe decir que generalmente en estos segmentos de ingreso puede haber menores niveles educativos, lo cual limita el espectro de ocupaciones en las que se puede insertar la población, restringiéndola a empleos de baja remuneración y calidad.

En general, se puede decir que el contexto del cual provienen los jóvenes o sus padres, así como las características que presentan en años recientes dan cuenta de la heterogeneidad al interior del grupo de mexicanos. A esto se agregan las diferencias que pueden presentar con los nativos no sólo en sus rasgos individuales como los mostrados hasta ahora, sino también en el acceso a la educación.

2.3 Antecedentes de la educación de los mexicanos en Estados Unidos

Diversos estudios han señalado que dentro del grupo de hispanos, los mexicanos son los más rezagados en términos educativos (Kao y Tienda, 1995; Warren, 1996; McNeal, 1997; Portes, 2000; Levine, 2001; López y Stanton, 2001; Portes, 2000; Schmid, 2001). Por ejemplo, en 1996 se encontró que sólo el 46.9 por ciento de los mexicanos de 25 años de edad o más habían concluido estudios de *high school*, comparado con 60.4 por ciento de los puertorriqueños, 63.8 por ciento de los cubanos, 61.3 por ciento de los centro y sudamericanos y 66.4 por ciento de otros hispanos. Por su parte, la población estadounidense no hispana registraba mayores niveles educativos debido a que el 82.5 por ciento había concluido estudios de *high school* (Levine, 2001).

En relación con los estudios posteriores a *high school* se encontró, en 1996, que sólo el 5.3 por ciento de los mexicanos mayores de 25 años tenían el grado de licenciatura o más, mostrando nuevamente menores niveles educativos en relación con otros grupos de hispanos como: los puertorriqueños (10.8 por ciento), los cubanos (19.2 por ciento), los centro y sudamericanos (12.6 por ciento) y otros hispanos (12.6 por ciento). A su vez, el 23.7 por ciento de la población estadounidense no hispana había obtenido el grado de licenciatura o más (Levine, 2001).

El comportamiento mencionado mantuvo la misma tendencia en años recientes; por ejemplo, en el año 2003 (cuadro 2.2), sólo el 26.1 por ciento de los jóvenes mexicanos había concluido *high school*, comparado con el 31.9 por ciento de los puertorriqueños, el 30.8 por ciento de los cubanos, el 24.2 por ciento de los centro y sudamericanos y el 30.2 por ciento de otros hispanos. Cabe destacar que en este caso, los jóvenes nativos presentan un porcentaje de terminación de *high school* (30.1 por ciento) muy similar al de los puertorriqueños y al de otros hispanos.

En lo que se refiere a estudios posteriores a *high school* (cuadro 2.2), los mexicanos continúan presentando los más bajos logros educativos (22.6 por ciento) comparados con los puertorriqueños (30.8 por ciento), cubanos (37.6 por ciento), centro y sudamericanos (34.6 por ciento), otros hispanos (42.6 por ciento) y los nativos (51.4 por ciento).

Cuadro 2.2

Distribución porcentual de los jóvenes de distintos grupos de hispanos según su nivel educativo, Estados Unidos, 2003

Nivel de estudios	Grupos de hispanos					Nativos
	Mexicanos	Puertorriqueños	Cubanos	Centro y Sudamericanos	Otros hispanos	
Menos de <i>high school</i>	51.3	37.3	31.6	41.2	27.2	18.5
<i>High School completo</i>	26.1	31.9	30.8	24.2	30.1	30.1
Más de <i>high school</i>	22.6	30.8	37.6	34.6	42.6	51.4
Total	100.0 (13440)	100.0 (2312)	100.0 (892)	100.0 (3855)	100.0 (1337)	100.0 (139434)

Nota: Los números en paréntesis corresponden a los absolutos muestrales de la base sin expandir.

Fuente: Elaboración propia con datos de la CPS 2003.

Lo anterior coincide con los estudios que señalan que los hispanos tienen los mayores rezagos educativos en comparación con los blancos no hispanos (Tinley, 2003; Levine, 2008). Asimismo, se observa que los jóvenes mexicanos, dentro del grupo de hispanos, siguen presentando los menores logros educativos.

Algunas investigaciones han encontrado variaciones importantes entre los niveles de ingreso y niveles de escolaridad (Levine, 2001; Levine, 2008). Por ejemplo, entre las personas que no terminaron *high school*, el porcentaje de quienes perciben un ingreso anual bajo se incrementó de 21.3 por ciento en 1979 a 36.1 por ciento en 1990. Además, entre 1979 y 1989, quienes habían terminado *high school*, sufrieron el mayor deterioro porcentual (-16.1 por ciento) en sus ingresos reales y solamente aquellos que contaban con títulos universitarios lograron un incremento. Cabe mencionar que las cifras indican que, desde la década de los sesenta, la diferencia entre el nivel de ingresos de las personas con títulos universitarios y el de aquellos que no los tienen tiende a crecer (Levine, 2001). En relación con la diferencia de ingresos de acuerdo al nivel educativo se

ha observado que, para hombres y mujeres de 18 años o más, (cuadro 2.3), en 1996, el ingreso anual promedio se incrementaba sustancialmente conforme se tenía un mayor nivel educativo, presentándose los menores ingresos para quienes poseían menos de *high school*. El haber completado *high school* marca una diferencia importante en el ingreso en comparación con quienes no concluyeron dicho nivel educativo. Esta brecha se acentúa aún más cuando se cursa la educación superior o se cuenta con un título de licenciatura y por supuesto, esta diferencia es mucho mayor cuando se tienen estudios de posgrado.

Cuadro 2.3

Promedio de ingresos anuales por niveles educativos expresados como porcentaje de los promedios generales para la población de 18 años o más, por sexo, Estados Unidos, 1996

	Promedio general	Menos de <i>high school</i>	<i>High School</i> completo	Educación superior	Título de licenciatura	Título de posgrado
Hombres	100	51	80	91	135	214
Mujeres	100	51	79	92	140	207

Fuente: U.S. Department of Commerce, Bureau of the Census, *Educational Attainment in the United States*, marzo de 1997, p.5.

En el 2003, se registró una ligera disminución en el promedio de ingresos anuales en los distintos niveles educativos con respecto a 1996. No obstante, el comportamiento mostrado en años anteriores se ha mantenido en años más recientes, observándose que quienes poseen mayores niveles de escolaridad tienen un ingreso muy superior al promedio general de la población con 18 años o más. Es interesante ver que el nivel de estudios amplía las diferencias de los ingresos, por encima de las de género (cuadro 2.4).

Cuadro 2.4

Promedio de ingresos anuales por niveles educativos expresados como porcentaje de los promedios generales, por sexo para la población de 18 años o más, Estados Unidos, 2003

	Promedio general	Menos de <i>high school</i>	<i>High School</i> completo	Educación superior	Título de licenciatura	Título de posgrado
Hombres	100	50	74	87	143	205
Mujeres	100	49	78	88	139	186

Fuente: U.S. Department of Commerce, Bureau of the Census, *Educational Attainment in the United States*, junio de 2004, p.7.

De acuerdo con el panorama anterior, se puede decir que los bajos logros educativos de los mexicanos son un primer indicador de que los jóvenes no se están asimilando socioeconómicamente en Estados Unidos. Sin embargo, los resultados mostrados son muy generales y no distinguen entre segmentos de ingresos e incluso entre la misma población de origen mexicano (generaciones).

2.4 Nivel de estudios de los jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos

El nivel educativo presentado por los jóvenes de origen mexicano, en el 2003, es marcadamente menor al de los nativos. Mientras que los mexicanos se concentran en mayor proporción en los niveles de escolaridad de *high school* o menos, un alto porcentaje de los blancos no hispanos tiene estudios universitarios o más (60.2 por ciento frente a un 9.6 de los mexicanos). A su vez, una proporción mayor de jóvenes nativos asiste a la escuela en contraste con los mexicanos, lo cual podría ser un reflejo de que los blancos no hispanos pueden prolongar su vida escolar, mientras que los mexicanos se insertan a edades más tempranas en el mercado laboral (cuadro 2.5).

Cuadro 2.5

Jóvenes de origen mexicano y nativos según nivel educativo y asistencia escolar, Estados Unidos, 2003

	Mexicanos	Nativos
Nivel educativo		
Menos de high school	29.4	0.9
Algún año de H.S.	31.6	7.9
H.S. completo	29.4	31.0
Más de H.S.	9.6	60.2
Total	100.0 (1672)	100.0 (7266)
Asistencia escolar		
No en el universo*	1.0	0.9
Está en la escuela	8.1	14.0
No está en la escuela	90.9	85.1
Total	100.0 (1672)	100.0 (7266)

* Son los que se encuentran en las fuerzas armadas.

Nota: Los números en paréntesis corresponden a los absolutos muestrales de la base sin expandir.

Fuente: Elaboración propia con datos de la CPS 2003.

En términos del nivel de estudios que poseen las generaciones de jóvenes de origen mexicano, (cuadro 2.6) en el 2003 y comparando entre generaciones, la primera tiene el menor porcentaje de jóvenes con *high school* o más; una razón puede ser que en esta generación muchos de los jóvenes migraron hacia Estados Unidos con la finalidad de trabajar antes de ingresar o concluir el equivalente a los estudios de *high school*. No se debe dejar de lado que el nivel de estudios que poseen las primeras generaciones lo pudieron haber adquirido en México y no en Estados Unidos, razón por la cual puede ser menor al de las generaciones más avanzadas. En cuanto a la generación uno punto cinco, se observa un mayor porcentaje con estudios de *high school* completo o más; este resultado se puede entender porque estos jóvenes nacieron en México, migraron a más temprana edad y pudieron haber tenido la oportunidad de incorporarse a la escuela en Estados Unidos y así continuar sus estudios²⁴.

En relación a los jóvenes de la segunda y tercera generaciones, las mayores diferencias se presentan en la posesión de estudios de *high school* o más, aunque su nivel educativo es mucho mayor al de las generaciones anteriores. Una posible explicación de este comportamiento es que, al haber nacido en Estados Unidos, tuvieron la oportunidad de ingresar al sistema educativo en ese país desde pequeños, lo que les pudo haber permitido una mayor continuidad escolar. A su vez, estas generaciones de jóvenes muestran gran diferencia en comparación con la primera y uno punto cinco, por lo que las últimas están más rezagadas en términos educativos (cuadro 2.6).

Comparando los niveles educativos de las distintas generaciones de jóvenes de origen mexicano con los nativos (cuadro 2.6), se tiene que, a pesar de que la segunda y tercera generaciones y los nativos concentran el mayor porcentaje de jóvenes en *high school* completo o más, los nativos tienen una mayor proporción de jóvenes en el último nivel educativo. El hecho de que los jóvenes de segunda y tercera generaciones y los nativos no muestren los mismos niveles de escolaridad puede ser un indicador de que, aún naciendo en Estados Unidos, los jóvenes de origen mexicano de estas generaciones no se encuentran en las mismas condiciones que los blancos no hispanos.

²⁴ A partir de aquí se distingue entre primera y uno punto cinco generación porque el desglose en las categorías educativas presentadas permite contar con un número importante en cada una de ellas, cuestión que no ocurría con las características sociodemográficas.

Cuadro 2.6

Distribución porcentual de las generaciones de jóvenes de origen mexicano y de los nativos, según nivel de estudios, Estados Unidos, 2003

Nivel de estudios	Jóvenes de origen mexicano				Jóvenes nativos
	1a generación	1.5 generación	2a generación	3a generación	
Algún año de <i>high school</i> o menos	61.0	40.6	22.8	19.6	8.8
<i>High school</i> completo o más	39.0	59.4	77.2	80.4	91.2
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	(564)	(180)	(429)	(499)	(7266)

Nota: Los números en paréntesis corresponden a los absolutos muestrales de la base sin expandir.

Fuente: Elaboración propia con datos de la CPS 2003.

A partir de lo anterior se puede decir que la primera generación presenta mayores rezagos educativos en comparación con los nativos y con el resto de las generaciones de jóvenes de origen mexicano. A su vez, la segunda y tercera generaciones son las que muestran mayores logros educativos en contraste con la primera y uno punto cinco generaciones de jóvenes de origen mexicano. De manera que el haber nacido en Estados Unidos es un elemento que marca la diferencia en los logros educativos de los jóvenes, en contraste con los que nacieron en México, debido a que a medida que se avanza en la generación se incrementan los porcentajes de jóvenes que poseen *high school*, acercándose a los nativos.

Se ha visto que existen diferencias en los niveles educativos de los jóvenes de origen mexicano con respecto a los nativos. Pero, ¿qué ocurre con la distribución porcentual en los niveles educativos de los jóvenes cuando se distingue por segmentos? En relación con los grupos de ingresos (cuadro 2.7), se observa que los jóvenes de origen mexicano de primera generación del segmento bajo son los más rezagados en términos educativos, pues son los que muestran menores niveles de escolaridad, no sólo comparados con los nativos sino con el resto de las generaciones de origen mexicano; lo mismo ocurre para la generación uno punto cinco, aunque en menor proporción. Este comportamiento no es específico de las primeras generaciones; la segunda y tercera generaciones de jóvenes mexicanos muestran menores logros educativos en comparación con los nativos del mismo segmento de ingreso, sólo que las proporciones de jóvenes con niveles de *high school* o menos son más altas en relación con los de la primera y uno punto cinco generaciones.

Por su parte, en el segmento medio y alto es la primera generación la que presenta un menor nivel de escolaridad en comparación con el resto de las generaciones y de los nativos; le siguen en importancia los de la generación uno punto cinco. Quienes muestran altas proporciones en los niveles de *high school* o más son los de segunda y tercera generaciones, y de éstos quienes más se aproximan a los nativos son los de la tercera generación (cuadro 2.7).

Comparando ambos segmentos de ingreso se observa que tanto los jóvenes mexicanos como los nativos del segmento bajo, tienen menores niveles educativos en relación con los jóvenes del segmento medio y alto. Entre éstos, quienes se encuentran más rezagados son los de la primera generación del segmento bajo, y los que muestran proporciones más cercanas a los niveles de instrucción de los nativos, son los de la segunda y tercera generaciones del segmento medio y alto (cuadro 2.7).

Cuadro 2.7

Distribución porcentual de las generaciones de jóvenes de origen mexicano y de los nativos, según nivel de estudios, por segmento de ingreso, Estados Unidos, 2003

Nivel de estudios	Jóvenes de origen mexicano				Jóvenes nativos
	1a generación	1.5 generación	2a generación	3a generación	
Ingreso bajo					
Algún año de <i>high school</i> o menos	62.2	42.0	27.6	25.4	12.9
<i>High school</i> completo o más	37.8	58.0	72.4	74.6	87.1
	(482)	(150)	(312)	(335)	(3655)
Ingreso medio y alto					
Algún año de <i>high school</i> o menos	53.7	33.3	10.3	7.9	4.6
<i>High school</i> completo o más	46.3	66.7	89.7	92.1	95.4
	(82)	(30)	(117)	(164)	(3611)

Nota: Los números en paréntesis corresponden a los absolutos muestrales de la base sin expandir.

Fuente: Elaboración propia con datos de la CPS 2003.

Como se señaló anteriormente, la primera y uno punto cinco generaciones de jóvenes de origen mexicano son las que muestran los mayores rezagos educativos en relación con la segunda y tercera generaciones de dichos jóvenes y con respecto a los nativos. También se mostró que, si bien estas últimas generaciones se aproximan más a los nativos, en términos educativos, sigue siendo menor su nivel de escolaridad. Distinguiendo por segmento, se observó que estas diferencias persisten y que los jóvenes de origen mexicano del segmento de ingreso bajo son los

que muestran menores logros educativos con respecto a los de ingreso medio y alto. A pesar de este referente, aún se desconoce en qué medida ocurre la asimilación para las distintas generaciones y segmentos; por esa razón en la siguiente sección se buscará determinar, estadísticamente, una medida que se aproxime a ello.

2.5 Una aproximación a la asimilación a través del índice de disimilaridad

En la sección anterior se observó que existen diferencias entre generaciones y segmentos de jóvenes de origen mexicano con los nativos. A partir de esta situación, se esperaría que el menor grado de asimilación se presente para las generaciones del segmento de ingreso bajo en comparación con las del medio y alto. Al mismo tiempo, se considera que puede haber diferencias en la asimilación dentro de un mismo segmento de ingreso siendo mayor la asimilación de los jóvenes de segunda y tercera generaciones de cada segmento en contraste con la primera y uno punto cinco. Para aproximarse a esta idea se buscó un indicador que permitiera un acercamiento a la medición de la asimilación socioeconómica; dicho indicador es el índice de disimilaridad (ID), debido a que, entre otras cosas, con este índice es posible considerar dos poblaciones al mismo tiempo (Anker, 1998); en este caso, comparar la población de los nativos con cada una de las generaciones de jóvenes de origen mexicano.

Índice de disimilaridad

El índice de disimilaridad (ID) es uno de los índices más comunes para medir la desigualdad. Originalmente fue usado para medir la segregación ocupacional por sexo; también ha sido empleado en otros tipos de análisis de desigualdades, como por ejemplo en la escolaridad y en la vivienda. Cuando el índice toma el valor de cero, implica que las poblaciones comparadas son iguales, es decir no hay disimilaridad. Mientras que, cuando el índice toma el valor de uno, las poblaciones comparadas son totalmente distintas, es decir, hay una completa disimilaridad (Anker, 1998).

Este índice será utilizado como una aproximación a la asimilación socioeconómica de los jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos. Específicamente se dirá que hay una mayor

asimilación si el ID es cercano a cero (menor disimilaridad), debido a que los jóvenes de origen mexicano estarían concentrándose de manera similar a los jóvenes nativos en los distintos niveles educativos; a su vez, en la medida en que el ID sea cercano a 1 (mayor disimilaridad) se podrá decir que los jóvenes de origen mexicano no se están asimilando. En términos operativos se utilizará la siguiente fórmula:

$$ID = \frac{1}{2} \sum_i \left| \frac{G_i}{G} - \frac{N_i}{N} \right|$$

donde,

G_i = número de jóvenes de origen mexicano en cada generación según su nivel educativo.

G = total de jóvenes de origen mexicano en cada generación

N_i = número de jóvenes nativos en cada nivel de estudios

N = total de jóvenes nativos

Asimilación de los jóvenes de origen mexicano

De acuerdo con el ID (cuadro 2.8), en el segmento bajo quienes más se asimilan son los jóvenes de tercera generación, ocurriendo lo opuesto para los de la primera generación, quienes presentan una menor asimilación en términos educativos. Al mismo tiempo esta última generación es la que más se aleja del resto de las generaciones de mexicanos, sobre todo de la segunda y tercera generaciones. En el segmento medio y alto se observa que la primera generación es la que menos se asimila, mientras que la tercera es la que muestra una mayor asimilación, seguida de la segunda generación. En este último segmento, tanto la primera como la generación uno punto cinco se encuentran muy alejadas de la segunda y tercera generaciones.

Al comparar los ID de ambos segmentos de ingreso es importante señalar cómo éstos parecen no tener demasiada influencia en la asimilación de los jóvenes de origen mexicano de primera y uno punto cinco generaciones, ya que en ambos segmentos presentan igual ID; por ello se podría suponer que la asimilación de estas generaciones se debe más a un efecto del tiempo de exposición en el país de recepción y no a la ubicación en un determinado estrato socioeconómico. Esto parece corroborarse cuando se observa que la segunda y tercera generaciones son las que más se asimilan; no obstante, para estas generaciones el segmento de

ingreso sí parece ser determinante en su asimilación, debido a que presentan una mayor similitud en los logros educativos en los estratos más favorecidos en contraste con sus pares de los estratos bajos.

Cuadro 2.8

Índice de disimilaridad de los jóvenes de origen mexicano con respecto a los nativos, por generación y segmento de ingreso, Estados Unidos, 2003

Segmento de ingreso	Jóvenes de origen mexicano			
	1a generación	1.5 generación	2a generación	3a generación
Ingreso bajo	0.49	0.29	0.15	0.12
Ingreso medio y alto	0.49	0.29	0.06	0.03

Fuente: Elaboración propia con datos de la CPS 2003.

A manera de síntesis y de acuerdo con la teoría de la asimilación segmentada, la cual plantea que quienes pertenezcan al segmento de ingreso medio y alto tendrán mayores oportunidades de asimilarse socioeconómicamente que los que pertenezcan al segmento bajo, aquí se encuentra que dicho comportamiento se presenta sólo para los jóvenes de origen mexicano de segunda y tercera generaciones, pero no para los de la primera y uno punto cinco generaciones. Para éstos últimos, su nivel de asimilación parece estar más asociado con el tiempo de exposición en la sociedad receptora. Es decir, la hipótesis de la asimilación segmentada analizada con el índice de disimilaridad se comprueba parcialmente, debido a que sólo algunas generaciones (segunda y tercera) del segmento medio y alto son las que más se asimilan en comparación con las del bajo.

2.6 La asimilación segmentada de los jóvenes de origen mexicano analizada a través de un modelo logístico binomial

Como se observó en la sección anterior, la asimilación de los jóvenes de origen mexicano vista desde el nivel educativo pareciera responder en algunos casos a un efecto del segmento de ingreso y para otros a la generación de llegada. Teniendo en cuenta estos resultados, en esta sección se buscará determinar la influencia de pertenecer a cierta generación en el nivel educativo obtenido. Para llevar a cabo lo anterior, se utilizará una regresión logística binomial. A través de este tipo de modelo es posible incorporar dos categorías a la variable dependiente, lo

cual resulta de utilidad debido a que interesa analizar dos distintos niveles educativos en la variable dependiente.

Regresión logística binomial

Dada una variable dependiente dicotómica y un conjunto de una o más variables independientes cuantitativas o cualitativas, la regresión logística binomial consiste en obtener una función lineal de las variables independientes que permita clasificar a los individuos en una de las dos subpoblaciones o grupos establecidos por los dos valores de la variable dependiente. Con este tipo de regresión se obtiene el incremento o decremento en la probabilidad predicha de tener una característica o experimentar un evento de acuerdo a las variables independientes que se incluyan (Agresti, 1996; Pampel, 2000).

A partir de (x_{i1}, \dots, x_{ip}) , $i = 1, \dots, n$, muestra de n observaciones de las variables independientes X_1, \dots, X_p , en los dos grupos de individuos establecidos por los dos valores de la variable dependiente Y , se trata de obtener una combinación lineal de las variables independientes que permita estimar las probabilidades de que un individuo pertenezca a cada una de las dos subpoblaciones o grupos. La probabilidad de que un individuo pertenezca a la segunda subpoblación, p , (Pérez, 2001) está dada por:

$$p = \frac{e^z}{1 + e^z} \text{ o, equivalente, } p = \frac{1}{1 + e^{-z}}$$

siendo Z la combinación lineal:

$$Z = \beta_1 X_1 + \dots + \beta_p X_p + \beta_0$$

donde $\beta_0, \beta_1, \dots, \beta_p$ son parámetros desconocidos a estimar. En particular, la probabilidad de que el i -ésimo individuo de la muestra pertenezca a la segunda subpoblación será (Agresti, 1996; Pampel, 2000):

$$P_i = \frac{1}{1 + e^{-(\beta_1 x_{i1} + \dots + \beta_p x_{ip} + \beta_0)}}$$

La interpretación de las regresiones logísticas generalmente se basa en las razones de momios dadas por la siguiente fórmula:

$$\frac{P}{1-p} = e^{\beta_0} * e^{\beta_1 X_1} * e^{\beta_2 X_2} * \dots * e^{\beta_n X_n}$$

Los resultados de ajustar modelos de este tipo arrojan $\beta_1 X_1, \beta_2 X_2, \dots, \beta_n X_n$ y sus exponenciales $e^{\beta_1 X_1}, e^{\beta_2 X_2}, \dots, e^{\beta_n X_n}$, por lo que el cálculo de las razones de momios se puede explicar por las variaciones (incremento o decremento) de la variable dependiente dado un cambio en una unidad de la variable independiente, lo cual se deduce de la siguiente expresión: $\Delta = (e^\beta - 1)$ (Pampel, 2000; Pérez, 2001).

Variables

Es importante mencionar que por cuestiones metodológicas y dado el interés en observar las diferencias entre segmentos de ingreso se decidió ajustar dos modelos logísticos binomiales. El primero de ellos será para el segmento de ingreso bajo y el segundo modelo para el segmento de ingreso medio y alto. Si bien con lo anterior se hará el análisis separado por segmentos, esto dará una idea más aproximada de cómo se está presentando la asimilación socioeconómica para las generaciones de los jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos.

Como variable dependiente se considera el **nivel educativo** de los jóvenes (de origen mexicano y nativos), el cual se dividirá en las siguientes categorías: algún año de *high school* o menos y *high school* completo o más; esta última será la categoría a explicar.

La variable independiente para este análisis es la generación, la cual se construyó teniendo en cuenta las definiciones mencionadas en las primeras secciones del capítulo (primera generación; uno punto cinco generación; segunda generación; tercera generación; y nativos como categoría de referencia).

Resultados del modelo logístico binomial

Los resultados de la regresión logística binomial²⁵ para el segmento de ingreso bajo indican que las razones de momios de contar con un nivel educativo de *high school* o más son menores para todas las generaciones de mexicanos en comparación con los nativos. Son los mexicanos de la primera generación los que muestran las menores razones de momios de tener dicho nivel de escolaridad, y los de la tercera generación los que tienen mayores razones de momios (cuadro 2.9), acercándose así a los nativos.

Cuando se observa al segmento medio y alto, las menores razones de momios de tener un nivel de *high school* o más las presentan la primera y uno punto cinco generaciones de mexicanos; mientras tanto la tercera generación es la que muestra las mayores razones de momios de contar con esos estudios (cuadro 2.9).

Al comparar ambos segmentos de ingreso y generaciones se observa que los jóvenes de primera generación del segmento bajo muestran mayores razones de momios de contar con *high school* o más en comparación con sus similares del medio y alto; lo mismo ocurre para la generación uno punto cinco. Por el contrario la segunda y tercera generaciones del segmento bajo presentan menores razones de momios de tener dicho nivel educativo que los de su contraparte del medio y alto. Todo esto teniendo a los nativos como grupo de comparación.

Los resultados anteriores son interesantes porque no son totalmente coincidentes con los planteamientos de la asimilación segmentada. En el estrato medio y alto las únicas generaciones que presentan mayores razones de momios de contar con estudios de *high school* o más en comparación con las del segmento bajo, son la segunda y tercera generaciones. Por su parte, las razones de momios de tener *high school* o más, en relación a los nativos, son mayores para la primera y uno punto cinco generaciones del segmento bajo en contraste con las del medio y alto.

²⁵ Los resultados de las regresiones se adjuntan en el anexo I, sección I.E.

Cuadro 2.9

Resultados de los modelos de regresión logística binomial para el nivel educativo de *high school* o más, Estados Unidos, 2003

	SEGMENTO BAJO		SEGMENTO MEDIO Y ALTO	
	<i>EXP (B)</i>	<i>Sig.</i>	<i>EXP (B)</i>	<i>Sig.</i>
Generación				
1a generación	0.090	0.000	0.042	0.000
1.5 generación	0.205	0.000	0.097	0.000
2a generación	0.390	0.000	0.424	0.006
3a generación	0.436	0.000	0.563	0.055
Nativos	1.000		1.000	
-2Log likelihood	4402.475		1672.442	

Fuente: Elaboración y cálculos propios con datos de la CPS 2003.

A partir de los resultados anteriores, se puede decir que la asimilación no se presenta de igual manera para las generaciones de origen mexicano, no sólo por el tiempo de exposición a la nueva sociedad, sino también porque se observan comportamientos no previstos por la perspectiva de la asimilación segmentada. Aún perteneciendo a estratos menos favorecidos, los jóvenes de primera y uno punto cinco generaciones tienen mayores posibilidades de obtener un mejor nivel educativo que sus similares del segmento medio y alto. Por supuesto que esto no cambia el hecho de que estas generaciones sean las más rezagadas educativamente, en contraste con las demás y con los nativos, pero vale la pena hacer énfasis en los “logros” de quienes en teoría deberían de ser los menos favorecidos, tanto por su tiempo de llegada como por la pertenencia a segmentos de ingreso bajos.

Conclusiones

En este capítulo se analizó la asimilación segmentada de los jóvenes de origen mexicano por generaciones y segmentos en Estados Unidos a través del nivel educativo obtenido en ese país o en México, comparados con los jóvenes nativos blancos no hispanos. Se encontraron algunos de los resultados esperados y otros que se consideran hallazgos relevantes. El análisis del índice de disimilaridad permitió observar que la hipótesis acerca de que la asimilación se presentará en

mayor medida para los jóvenes de las generaciones más avanzadas se comprueba cuando se observa que tanto la segunda como la tercera generación de mexicanos son los que muestran una mayor asimilación socioeconómica.

Asimismo, cuando se compara el ID de ambos segmentos de ingreso, se corrobora lo indicado en la perspectiva asimilacionista, la cual plantea que quienes se inserten en estratos medios y altos tendrán una mayor asimilación que los de los segmentos bajos; la validez de este señalamiento se observa muy claramente para la segunda y tercera generaciones de mexicanos. Sin embargo, este planteamiento no se presenta para la primera y uno punto cinco generaciones, las cuales mostraron índices de disimilaridad iguales en ambos segmentos de ingreso. Este último resultado llevó a la comprobación de la influencia que tiene la generación en la obtención de cierto nivel educativo por parte de los jóvenes a través del ajuste de un modelo logístico binomial.

Los resultados sobre el papel de la generación en la obtención del nivel educativo de *high school* o más por parte de los jóvenes mexicanos son interesantes. Por una lado, se mantiene el hecho de que las generaciones más avanzadas (segunda y tercera) son las que tienen mayores probabilidades de obtener niveles educativos similares a los nativos, siendo las del segmento medio y alto las más favorecidas en ese sentido. Por otro, se encontró un hallazgo importante, como es el hecho de que la primera y uno punto cinco generaciones del segmento bajo tienen mayores riesgos de obtener niveles de *high school* o más que sus pares del medio y alto. Esto último es de gran relevancia porque no va en la misma dirección que los planteamientos de la perspectiva asimilacionista, pero también requiere una mayor explicación sobre los factores que podrían estar incidiendo en dicho comportamiento.

Capítulo III

Factores asociados a la no terminación de *high school* de los jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos

Introducción

Como se ha visto en el capítulo II, los jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos presentan bajos logros educativos en comparación con los nativos, lo cual es un indicador de su menor asimilación socioeconómica por medio de la educación, a la nueva sociedad. Al distinguir por generación se observó que los jóvenes de segunda y tercera generaciones en ambos segmentos de ingreso son los que se aproximan más en términos educativos a los nativos. Asimismo, en dichas generaciones, son las del segmento medio y alto las que tienen más parecido en los logros educativos a los blancos no hispanos en contraste con los del bajo. A su vez, se mostró que los jóvenes de origen mexicano de primera y uno punto cinco generaciones, en el segmento de ingreso bajo, tienen peores resultados educativos que el resto de las generaciones y los nativos de ese segmento; el mismo resultado se presenta en el segmento medio y alto. Esto último es un aspecto de gran relevancia porque va en un sentido opuesto a lo planteado en la perspectiva de la asimilación segmentada en la cual se indica que los migrantes y sus descendientes que se ubican en estratos bajos de ingreso tendrán menores posibilidades de asimilarse socioeconómicamente a la nueva sociedad en comparación con los que se encuentran en estratos medios y altos.

Los resultados obtenidos en el capítulo anterior hacen suponer que existen otros elementos, además de la generación y el segmento de ingreso, que están incidiendo en los logros educativos de los jóvenes de origen mexicano, en particular durante el nivel educativo de *high school*²⁶. En diversas investigaciones se ha observado que algunos de los aspectos que inciden en la educación de los jóvenes nativos y de origen mexicano son: el género, la situación laboral de los jóvenes, su desempeño en la escuela, la estructura familiar, el estatus socioeconómico familiar, el número de hermanos, la educación de los padres y el tipo de escuela, entre otros (Murnane, 1984; Coleman

²⁶ La conclusión de esta etapa educativa puede significar, entre otras cosas, la continuación o no de estudios posteriores para los jóvenes, así como el tipo de ocupación en la que se inserten en Estados Unidos, debido a que se ha señalado que ésta es la calificación mínima aceptable para lograr cierta movilidad ocupacional en ese país (Levine, 2001; Gilbert, 2008).

y Husen, 1989; Fitzpatrick y Yoels, 1992; McLanahan y Sandefur, 1994; Nan y McLanahan, 1994; Evans y Schawb, 1995; Smith y Meier, 1995; Neal, 1997; Bogges, 1998; Hofferth, Boisjoly y Duncan, 1998; Lee y Burkam, 1998; Sander, 1999; Kirkpatrick y Crosnoe, 2001; Giorguli, 2002; Ginther y Pollak, 2004; Mier y Terán y Rabell, 2004; Feliciano, 2005; Gilbert, 2008). Asimismo existen otros factores que han mostrado cierta influencia para los jóvenes de origen mexicano, tales como la generación de llegada y el dominio del idioma inglés (Velez, 1989; Foote y Martin, 1993; Stanton-Salazar y Dornbusch, 1995; Chiswick, 1996; Vernez y Abrahamse, 1996; Hagan, 1998; Alba y Nee, 1999; Mouw y Xie, 1999; White y Glick, 2000; Portes y Rumbaut, 2001; Schmid, 2001; Alba *et al.*, 2002; Tinley, 2003; Golash, 2005; Family Background, s/f).

Este capítulo tiene como objetivo conocer el papel de la generación de llegada y el segmento de ingreso, así como de las características individuales, familiares y contextuales, en la no terminación de los estudios de *high school*. Para ello, se comienza por sintetizar algunos de los estudios que han analizado la influencia de diversos factores en la escolaridad de los jóvenes. Posteriormente se describe la fuente de datos que se utiliza, así como algunas de sus limitaciones. En seguida se presenta una caracterización del grupo de estudiantes en el grado que antecede a los estudios de *high school* (8° grado), tanto de origen mexicano como nativos, diferenciando por generación para los primeros y por segmento de ingreso para ambos. Por último, se aborda la estrategia metodológica usada y los resultados de los modelos que se ajustaron para determinar los factores que influyen para que los jóvenes no concluyan los estudios de *high school*.

3.1 Investigaciones sobre los factores relacionados con los logros educativos de los estudiantes

La perspectiva de la asimilación segmentada privilegia la influencia que tiene el estatus socioeconómico sobre los logros educativos de los migrantes y sus descendientes, así como otros factores individuales, familiares y contextuales (Portes y Zhou, 1993; Zhou, 1997). Respecto a las características individuales, algunos estudios han indicado que el dominio del idioma inglés, el lugar de nacimiento, el género, la edad de llegada, el tiempo de residencia y el

estatus racial, son elementos que han mostrado tener alguna influencia en el nivel educativo de los migrantes (Velez, 1989; Foote y Martin, 1993; Stanton-Salazar y Dornbusch, 1995; Chiswick, 1996; Vernez, 1996; Hagan, 1998; Alba y Nee, 1999; Mouw y Xie, 1999; White y Glick, 2000; Schmid, 2001; Alba *et al.*, 2002; Tinley, 2003; Golash, 2005).

Desde el punto de vista de la teoría de la asimilación segmentada, se ha señalado que el estatus socioeconómico de la familia determina el tipo de barrio en el cual viven, la calidad de la escuela a la que asisten los hijos y el grupo de personas con quienes se relacionan; ellos son elementos que influirán en su formación y en sus logros educativos (Portes y Zhou, 1993; Zhou, 1997). A su vez, algunos estudios plantean que la composición familiar influye en la educación de los hijos, subrayándose que la presencia de los dos padres propicia y alienta altos logros educativos y fuertes aspiraciones educativas por parte de los hijos, contrario a lo que ocurre para los hijos con un solo padre (Fitzpatrick, 1992; Nan y McLanahan, 1994; Bogges, 1998; Schmid, 2001; Rumbaut y Portes, 2001; Mier y Terán y Rabell, 2004). No obstante, se ha encontrado que las madres que crían solas a sus hijos promueven la continuidad escolar de éstos (McLanahan y Sandefur, 1994; Nan y McLanahan, 1994; Giorguli, 2002; Ginther y Pollak, 2004). En cualquier caso, la idea subyacente es que aquellos padres (ambos o sólo uno) que se involucran en el desenvolvimiento académico de sus hijos, los alientan a terminar sus estudios. Asimismo, la educación de los padres, su situación laboral y su origen social son factores que influyen en la educación de los hijos (Coleman y Husen, 1989; Schmid, 2001; Feliciano, 2005).

El contexto escolar ha sido señalado como un elemento que puede intervenir en el nivel educativo de los jóvenes. Destacándose el tipo de escuela, el área donde se ubica la escuela y los grupos raciales que acuden a las instituciones educativas (Murnane, 1984; Evans y Schawb, 1995; Smith y Meier, 1995; Neal, 1997; Hofferth, Boisjoly y Duncan, 1998; Lee y Burkam, 1998; Sander, 1999; Kirkpatrick y Crosnoe, 2001; Gilbert, 2008).

Es importante mencionar que la mayoría de los estudios que buscan explicar la influencia de diversos aspectos sobre la educación de los jóvenes, tanto nativos como migrantes, no toman en cuenta la perspectiva asimilacionista, pero son un referente necesario para acercarse a la explicación sobre el papel que tienen las distintas características de los estudiantes sobre sus

logros educativos. A continuación se sintetizan algunos de los principales hallazgos referentes a dichas investigaciones.

Generación de llegada e idioma inglés

A lo largo de los capítulos anteriores se ha observado que existen diferencias educativas entre las distintas generaciones de jóvenes de origen mexicano y los nativos. Las explicaciones al respecto suelen ser variadas; por ejemplo, se ha señalado que los inmigrantes latinos en Estados Unidos tienen bajos logros educativos en comparación con los que nacieron en ese país, pero mucho de ello se atribuye a los bajos niveles de educación obtenidos en el país de origen de los inmigrantes. No obstante, a pesar de los reducidos niveles de capital humano y los escasos logros académicos previos, se ha observado que los inmigrantes que llegaron a Estados Unidos durante su niñez y antes de la edad escolar han obtenido niveles de educación similares a los de segunda generación (Alba y Nee, 1999; White y Glick, 2000). Asimismo, aunque no se ofrece una explicación sobre su ocurrencia, se ha observado que los migrantes mexicanos recientes, que han permanecido de uno a cinco años en Estados Unidos, tienen menores probabilidades de ir al *college* en comparación con los que han estado más tiempo (Vernez y Abrahamse, 1996). En general, se puede decir que la llegada a una edad más temprana le permite al joven incorporarse a la escuela desde los niveles básicos del sistema educativo, lo que le permitirá un mayor acercamiento con el ámbito educativo (Alba y Nee, 1999).

El desarrollo educativo de los niños y jóvenes migrantes depende del lugar donde lleguen a residir, de los niveles de aceptación de los migrantes por los habitantes de la región, así como del interés y aportación financiera de las autoridades locales para implementar programas especiales para los hijos de migrantes y para el aprendizaje del inglés como segunda lengua (Tinley, 2003). En relación al último punto mencionado, algunos estudios plantean que uno de los factores que ha mostrado tener influencia en el aprendizaje del idioma inglés es la exposición o duración en Estados Unidos. Lo anterior es importante por varias razones: una de ellas es porque facilita el proceso de aprendizaje del estudiante y otra porque se ha visto que los ingresos económicos se

incrementan cuando se posee un mayor dominio del idioma inglés, incluso para los trabajadores con distintos niveles educativos (Chiswick, 1996).

Las habilidades para hablar, escribir y leer en el idioma inglés, pueden jugar un papel central en el desarrollo del capital humano de los individuos, mismo que les permitirá mayores oportunidades para su crecimiento profesional, tanto en la escuela como en la capacitación para el trabajo. De acuerdo con algunos estudios, el inglés constituye una herramienta necesaria para terminar la escuela, no sólo porque les permite intercambiar y expresar sus ideas con sus compañeros y maestros, sino también porque el dominio del idioma les otorga un mayor acceso a los apoyos en las escuelas y a las redes, que son esenciales para el éxito escolar (Stanton-Salazar y Dornbusch, 1995; White y Glick, 2000; Golash, 2005). Por otra parte, se ha planteado que el idioma inglés como capital humano es productivo porque, según algunos señalamientos, aumenta la productividad en el mercado de trabajo, incrementa la calidad de vida fuera del mercado de trabajo y permite un mayor grado de participación en la vida cívica del país (Chiswick, 1996).

En términos de la relación entre generaciones de migrantes y dominio del idioma inglés, se ha visto que, a pesar de que algunos de los inmigrantes aprenden inglés, generalmente prefieren hablar su lengua nativa, especialmente en su casa, de manera que los más jóvenes usualmente crecen como bilingües. No obstante, existen algunos estudios que muestran que los niños de las generaciones uno punto cinco y segunda prefieren hablar inglés todo el tiempo y no usar su lengua nativa (Portes y Rumbaut, 2001). Otras investigaciones señalan que la segunda generación habla inglés en su casa y que tienen total dominio del idioma (Alba *et al.*, 2002; Schmid, 2001). El hecho de que no se hable inglés en el hogar de los jóvenes puede ser un indicador de que los padres no lo hablan, lo cual podría representar una menor participación de éstos en la vida escolar de sus hijos.

De la misma manera, algunos estudios para la tercera generación señalan que el idioma que prevalece en este grupo es el inglés y conocen la lengua de sus padres o abuelos de manera muy

fragmentada. De acuerdo con datos de la *Current Population Survey* 1989, se observó que cerca de la mitad de los niños de tercera generación hablaba inglés en su casa. Asimismo, cifras de la *Integrated Public Use Microdata Sample* (IPUMS) de 1990, mostraron que la mayoría de los jóvenes de tercera generación hablaba inglés en su casa (Alba *et al.*, 2002).

Algunas investigaciones señalan que hablar inglés en casa es más una medida de aculturación que un factor asociado con graduarse de *high school* o continuar en el *college* (Vernez, 1996). Por su parte, otros estudios han encontrado una relación positiva entre el bilingüismo y las habilidades cognitivas. Se argumenta que los niños bilingües tienen mayor flexibilidad cognitiva que los niños que hablan un solo idioma. También, se ha señalado que la condición de bilingüismo promueve logros académicos y conduce a expectativas académicas altas. Al respecto se ha planteado que esto se debe a que los estudiantes bilingües tienen mayor acceso a las escuelas y a redes en la comunidad (Stanton-Salazar y Dornbusch, 1995; Mouw y Xie, 1999; Golash, 2005).

Género

Las diferencias de género pueden afectar la distribución de recursos dentro de la familia. Es decir, los padres suelen invertir diferencialmente en sus hijos e hijas porque el retorno de la inversión difiere. En ocasiones los padres prefieren invertir más en sus hijos varones, mientras que las madres no hacen diferencia en la inversión para sus hijos e hijas. Lo anterior ocurre, generalmente, porque culturalmente se considera que el costo de enviar a un hijo a la escuela podría traducirse en beneficios económicos para la familia a través de la entrada al mercado de trabajo del mismo; mientras que de una hija no se espera lo mismo porque sus labores, por lo general, se desarrollarán en el ámbito doméstico. Además, en la mayoría de las sociedades la responsabilidad de cuidar a los miembros de la familia generalmente recae sobre las mujeres y los hijos de mayor edad (Foote y Martin, 1993; Hagan, 1998).

Por otra parte, algunas investigaciones en Estados Unidos han mostrado que las mujeres han incursionado en diferentes campos educativos y su presencia es cada vez mayor. Asimismo, se

ha indicado que las mujeres están teniendo similares resultados a los de los hombres en diversos indicadores educativos y la brecha que existía entre ambos se ha visto, en muchos casos, eliminada. No existe suficiente evidencia que dé cuenta de dicha reducción, pero hay autores que señalan que, después de la Gran Depresión, se observó que las niñas eran capaces de lograr similares resultados que los niños en familias en las que ambos padres tenían estudios universitarios; mientras tanto, padres con menor educación favorecían a sus hijos varones. Recientemente, esto ha cambiado; la desventaja educativa para las mujeres de familias menos educadas ha disminuido, sus niveles de educación han alcanzado los mismos niveles e incluso excedido a los de los hijos varones (Diprete y Buchmann, 2006). No obstante, parece que no hay un punto de acuerdo al respecto, pues se ha encontrado que los niños tienen menos escolaridad que las niñas (Foote y Martin, 1993; Family Background, s/f). Por el contrario, algunos estudios sugieren que las mujeres tienen mayores probabilidades de terminar *high school* en comparación con los hombres (Velez, 1989).

En México, se ha observado que la inserción laboral dentro de las familias ocurre en primera instancia para los hijos varones y en último caso para las hijas, pues generalmente ellas se hacen cargo de las labores domésticas. Estos resultados podrían asociarse con una mayor probabilidad de las hijas en continuar sus estudios en relación con los hijos (García y Pacheco, 2000; Giorguli, 2002). El comportamiento mencionado puede ser reproducido en las familias de migrantes mexicanos en Estados Unidos.

Por su parte, entre los grupos de migrantes en Estados Unidos, se ha observado que un factor de gran influencia sobre el abandono escolar de las mujeres es el embarazo a edades tempranas; cabe decir que, en menor medida, los hombres también abandonan sus estudios cuando su pareja está embarazada (Kanbur, 2002; Eloundou-Enyegue, 2004; Diprete y Buchmann, 2006).

Condición de actividad

Entre las causas de deserción escolar, como señala McNeal (1997), la incorporación laboral de otros miembros del hogar (distintos a los padres) para la obtención de ingresos, como parte de la

estrategia de sobrevivencia familiar, puede implicar la entrada temprana de los jóvenes al mercado de trabajo. En este sentido, un estudiante que se integre a una actividad económica, enfrentará mayor conflicto para compatibilizar la organización del tiempo y mantener satisfactoriamente el papel de estudiante y el de trabajador, haciéndolo más propenso a abandonar la escuela (Entwisle y Alexander, 2004; Rendón, 2004). Por ejemplo, hay quienes señalan que los jóvenes que combinan la escuela con el trabajo tienen mayores probabilidades de fallar en los exámenes realizados durante el periodo escolar; es decir, que los que trabajan mientras están en la escuela tienen pocas probabilidades de terminarla (Foote y Martin, 1993; Eckstein y Wolpin, 1999). A su vez, se ha visto que existe una fuerte relación entre la intensidad del empleo y el abandono de *high school*. Los estudiantes que trabajan más de 20 horas por semana tienen mayores probabilidades de abandonar la escuela que aquellos que trabajan menos de 20 horas (McNeal, 1997); es decir, a medida que se invierte mayor tiempo en actividades laborales los jóvenes pueden tener menos tiempo para realizar sus tareas o labores escolares.

Tareas domésticas

Estudios en México han mostrado que los hijos participan en las labores domésticas con mayor frecuencia cuando existen condiciones que dificultan a los adultos la realización de las tareas del hogar, como puede ocurrir en los hogares donde la madre participa en el mercado laboral, o bien en los que hay fuerte demanda de trabajo doméstico, como es el caso de los hogares de gran tamaño, o donde hay niños pequeños, ancianos o enfermos que requieren cuidados especiales, entre otros (Camarena, 2000). Si bien es cierto que no existe suficiente evidencia sobre la realización de tareas domésticas y su influencia sobre el desempeño escolar de los jóvenes, algunas investigaciones indican que el trabajo doméstico tendrá las mismas implicaciones que el trabajo extradoméstico sobre la escolaridad de los jóvenes (Camarena, 2004; Mier y Terán y Rabell, 2004).

Vinculación escolar

Diversos estudios han señalado que los estudiantes más comprometidos académicamente y los que se sienten parte de la escuela tienen mejores resultados educativos y presentan menores problemas de comportamiento y delincuencia. Entre los indicadores de compromiso escolar se señalan: trabajar arduamente en clase, participar en los discursos, terminar las tareas, asistir y permanecer en clases, y participar en actividades extracurriculares (Steinberg *et al.*, 1996; Kirkpatrick y Crosnoe, 2001).

De la misma manera, se ha encontrado que la participación de los estudiantes de *high school* en ciertas actividades extracurriculares (actividades deportivas y artes) se asocia con un mayor compromiso escolar, mientras que la participación en clubes académicos o vocacionales no tiene efecto. Cuando todas las actividades son examinadas simultáneamente, solamente la participación en las actividades deportivas está asociada de manera positiva con no abandonar la escuela (McNeal, 1995). Posiblemente esto último se debe a que al involucrarse el estudiante en este tipo de actividades establece relaciones estrechas con compañeros, mismas que alientan su continuidad escolar.

En un estudio realizado en estudiantes de segunda generación en *high school*, en Florida y California, se encontró que las horas dedicadas a las tareas escolares se relacionan con los logros escolares de los estudiantes (Portes y Dag, 1996). Asimismo, se ha observado que la terminación de *high school* depende de las experiencias escolares, tales como asistencia, calificaciones y comportamiento, pero también de los antecedentes y recursos de la familia (Rumberger, 1995).

Estructura familiar

Se ha planteado que hay un mecanismo causal que puede explicar la relación entre la estructura familiar y los resultados educativos de los jóvenes. Diversas disciplinas postulan que los jóvenes que crecen en una estructura familiar de tipo nuclear, reciben más apoyo psicológico,

social y cultural, así como mayores recursos económicos, que niños criados en otro tipo de familia (Ginther y Pollak, 2004).

En relación a la estructura familiar se cuenta con diferentes hallazgos, aunque algunos están referidos al caso de México y pueden no resultar del todo coincidentes con la situación que se presenta en Estados Unidos. Sin embargo, dichas investigaciones permiten tener un referente al respecto, además de que podrían reproducirse algunos patrones de los migrantes y sus descendientes en la sociedad receptora. Estudios recientes en México (Mier y Terán y Rabell, 2004) encuentran que en la familia nuclear (padre, madre e hijos), las probabilidades de que los hijos se dediquen sólo a estudiar son más altas, lo cual se explica porque los recursos fluyen de manera más directa de los padres a los hijos²⁷. En Estados Unidos se tienen resultados similares, señalándose que los niños de familias nucleares tienen mayor asistencia escolar que los que viven en hogares extensos (Family Background s/f). Asimismo, se ha encontrado que un factor importante en el bienestar económico y social de los niños, es la presencia de ambos padres en los hogares (Rumbaut y Portes, 2001). Los niños que crecieron con ambos padres son más exitosos en la escuela que los niños que vivieron con solo un padre en algún momento durante su niñez, ya que tienen mayores probabilidades de graduarse de *high school* y de asistir y graduarse del *college* (Fitzpatrick y Yoels, 1992; Nan y McLanahan, 1994). También se ha observado que los niños de familias inmigrantes con sus dos padres presentes, tienen altos promedios escolares, bajas tasas de abandono y más altas aspiraciones que aquellos que viven en familias donde no hay presencia de ambos padres (Boggess, 1998; Schmid, 2001).

Los jóvenes de familias no nucleares tienen más problemas de comportamiento y bajos resultados en pruebas cognitivas en comparación con los jóvenes que viven en hogares con ambos padres biológicos (Morrison y Cherlin, 1995; Kao, 2004; Aughinbaugh *et al.*, 2005). Se señala que en las familias monoparentales (padre o madre, e hijos) los jóvenes tienen menores probabilidades de dedicarse sólo a la escuela en Estados Unidos. De acuerdo con Hofferth,

²⁷ Hay quienes señalan que, debido a que el esquema tradicional de la familia nuclear postula la existencia de una marcada división del trabajo entre los miembros del hogar, en donde corresponde al marido la generación y provisión de los recursos económicos para el sustento material del hogar; la esposa se encarga de las tareas domésticas y la provisión de cuidados y afecto a sus integrantes, y los hijos tienen como principal tarea estudiar (Camarena, 2004).

Boisjoly y Duncan (1998), los hijos en una familia con un solo padre son más propensos a dejar la escuela, en comparación con los que viven con padre y madre. A su vez, un gran porcentaje de los que desertan de la escuela no viven con sus padres y tienen más probabilidades de casarse a temprana edad, que los de su contraparte (Boggess, 1998; Fry, 2005).

Asimismo, se ha encontrado que los niños que viven con ambos padres biológicos o sólo con la madre tienen más alto estatus ocupacional y logros educativos que los niños que viven con un padrastro o sólo con el padre (McLanahan y Sandefur, 1994; Nan y McLanahan, 1994; Ginther y Pollak, 2004). Una explicación de estos hallazgos puede ser que madres y padres biológicos invierten más en la escolaridad de sus hijos, en comparación con los padres adoptivos (Biblarz y Raftery, 1999; Ginther y Pollak, 2004).

Algunas investigaciones muestran que los mejores resultados escolares están asociados con niños cuyos padres comparten la toma de decisiones sobre las responsabilidades hacia los hijos. Se señala que estos padres tienen mayores probabilidades de mantener su estatus como figuras de autoridad, ya que permiten y fomentan discusiones acerca de las reglas familiares. No obstante, algunos estudios indican que estudiantes con padres autoritarios tienen los más altos logros escolares en comparación con aquellos donde los padres e hijos toman juntos las decisiones (Rumberger, 1990; Kao, 2004; Aughinbaugh *et al.*, 2005).

Por su parte, las evidencias encontradas en México han mostrado que en las familias extensas²⁸, por lo general, hay más recursos provenientes de los adultos por niño que en otros tipos de familia, debido a que el número de niños es menor en relación con los adultos. Lo anterior genera que, en condiciones de escasez de recursos económicos, el costo de manutención de los hijos se reparta entre más adultos, y los niños o jóvenes tengan más posibilidades de dedicarse a estudiar en vez de trabajar (Mier y Terán y Rabell, 2004).

²⁸ La familia extensa incluye a las familias nucleares o monoparentales con otros parientes.

Número de hermanos

El número de hermanos tiene consistentemente un efecto negativo en la educación. Se ha destacado que la probabilidad de que un joven estudie, disminuye conforme aumenta el número de hermanos en el hogar, debido a que, entre otras cosas, el mayor número de éstos es un importante indicador de la disminución de la atención a cada uno de los niños y de su bienestar económico (Duncan, 1967; Duncan, Featherman y Duncan, 1972). De manera particular se señala que tener más de tres hermanos está relacionado negativamente con graduarse de *high school* (Vernez y Abrahamse, 1996; Bianchi y Robinson, 1997; Hofferth, Boisjoly y Duncan, 1998; Sander, 1999). Esto se asocia con lo que Knodel y otros (1991) llaman efecto dilución, en el cual conforme se incrementa el número de hijos, los recursos familiares disponibles para un niño en particular, disminuyen. Por recursos se entiende el tiempo que dedican los padres a los hijos, los recursos materiales y los recursos financieros.

Los migrantes latinos en Estados Unidos, entre ellos los mexicanos, tienen más hijos que los nativos y otros grupos de migrantes. En las familias con muchos hijos (tres o más)²⁹, los jóvenes tienen menos probabilidades de estudiar; algunos estudios muestran que, cuando se incrementa el número de hermanos, los hijos más grandes se incorporan al mercado de trabajo para contribuir al ingreso familiar. En particular, se ha señalado que los hermanos menores de 15 años tienen mayores oportunidades de incorporarse a la escuela que los de mayor edad (Sassler, 2006).

Educación de los padres

En un estudio sobre la inequidad educativa entre adolescentes blancos y de origen mexicano en el suroeste de Estados Unidos, se encontró que los antecedentes familiares constituyen el principal factor explicativo de la desventaja educativa entre grupos (Warren, 1996). Con relación a este punto, Schmid (2001) señala que los hijos de padres más educados, con trabajos de alto estatus y mayores ingresos, tienden a alcanzar altos niveles de educación. Otras investigaciones, encuentran que los hijos de padres con alta educación, estudian y leen más, y

²⁹ El número de hijos promedio para los blancos no hispanos en Estados Unidos oscila entre 2 y 3, por ello es que el tener 3 hijos o más es considerado como una familia con un elevado número de hijos.

ven menos televisión que su contraparte (Ensminger y Slusarcick, 1992). Al parecer, la educación de los padres es un indicador importante de la inversión de capital humano y social que reciben los hijos. Las madres con educación de *college*, dedican más tiempo al cuidado de sus hijos, enseñándoles y aprendiendo novedades educativas en comparación con las madres menos educadas (Bianchi y Robinson, 1997). También se ha encontrado que cuando las madres tienen estudios de *high school*, se incrementa la probabilidad de que los hijos se gradúen del mismo nivel educativo (Sander, 1999). Es decir, los padres que tienen un nivel de instrucción elevado y una buena posición social están en condiciones de transmitir esas ventajas a sus hijos. Probablemente esto se debe a la mayor capacidad de los padres para alentar a sus hijos en los estudios y concientizarlos sobre las ventajas que pueden tener en el futuro al obtener cierto nivel educativo (Coleman y Husen, 1989; Feliciano, 2005).

Por su parte, los estudiantes más rezagados son en gran parte adolescentes de familias que carecen de instrucción y de cultura, aunque no necesariamente están desprovistos de medios económicos. Los ingresos familiares bajos junto con reducidos niveles de escolaridad de los padres generalmente son elementos fuertemente asociados con el bajo desempeño escolar de los hijos (Levine, 2001). Por ejemplo, para los jóvenes mexicanos en Estados Unidos, se ha observado que los bajos niveles de educación de los padres producen altas tasas de abandono escolar y logros académicos pobres (Rumbaut y Portes, 2006).

Participación de los padres en el desempeño escolar de sus hijos

Existen varias maneras en que los padres pueden involucrarse en el seguimiento escolar de sus hijos, ya sea a través de la asistencia a juntas escolares, la revisión de las tareas o la promoción de actividades que desarrollen el interés por aprender cosas nuevas. Por ejemplo, algunos estudios señalan que las familias de bajos ingresos motivan el desarrollo de sus hijos con la asistencia a juntas escolares, con la ayuda en trabajos escolares y haciendo visitas familiares a museos, estrategias que los alientan a adquirir habilidades e intereses; al mismo tiempo dichas familias se interesan en conocer dónde andan sus hijos y conocer a sus amigos, pues consideran que este tipo de estrategias puede prevenirlos de influencias negativas (Elder *et al.*, 2000).

Asimismo, la reducida participación de los padres, que puede estar asociado con su estatus legal y con no hablar inglés, en el desempeño escolar de sus hijos generalmente funciona como un elemento para el abandono escolar, sobre todo entre los estudiantes latinos, y particularmente entre los mexicanos (Schmid, 2001).

Contexto escolar

Algunos estudios sugieren que el tipo de escuela influye en los logros educativos de los estudiantes. Hay quienes señalan que las escuelas privadas son más efectivas que las escuelas públicas en ayudar a los estudiantes a adquirir mayores habilidades cognitivas. Por ejemplo, los estudiantes de escuelas privadas están más avanzados en los cursos de matemáticas que los estudiantes de las escuelas públicas (Murnane, 1984; Hofferth, Boisjoly y Duncan, 1998; Lee y Burkam, 1998). A su vez, se ha indicado que quienes asisten a escuelas privadas tienen mayores probabilidades de tener *high school* e ingresar al *college* que los que asisten a escuelas públicas, lo cual se puede explicar porque las escuelas privadas incorporan a estudiantes con muy bajas probabilidades de fracasos académicos (Evans y Schawb, 1995; Smith y Meirr, 1995; Lee y Burkam, 1998; Sander, 1999).

Dentro de las escuelas privadas se distingue entre las católicas y no católicas, planteándose que los estudiantes en escuelas privadas no católicas presentan mayores ventajas curriculares en matemáticas que los que están en escuelas públicas (Lee y Burkam, 1998; Sander, 1999). Por su parte, se ha indicado que existe un efecto positivo de asistir a escuelas privadas católicas sobre los logros educativos de los estudiantes, particularmente en las grandes ciudades donde la calidad de la educación pública es baja (McDonell, 1993). Las escuelas secundarias católicas están geográficamente concentradas en áreas urbanas e incrementan significativamente los logros educativos entre los grupos minoritarios. Algunos estudios sugieren que las minorías urbanas se benefician enormemente al ingresar primero a las escuelas católicas porque las escuelas públicas disponibles para ellos son bastante pobres. Este efecto es menos claro si las escuelas privadas católicas están en áreas donde la calidad de la educación pública es relativamente alta (McNeal, 1997).

Los señalamientos anteriores indican que no sólo el tipo de escuela influye en la educación de los jóvenes sino también el área en donde se ubica la escuela. La segregación en las escuelas de Estados Unidos, en donde existían planteles diferentes para los blancos, para los negros y para la población de origen mexicano, prevaleció hasta mediados de los años cincuenta. Posterior a esa fecha la legislación federal prohibió la segregación en las escuelas públicas. Lo anterior ocasionó que los blancos no hispanos, principalmente los de estratos medios y altos, se mudarán de las ciudades a zonas suburbanas y rurales con la finalidad de inscribir a sus hijos en distritos escolares con reducidos porcentajes de negros e hispanos. Como consecuencia de esa movilidad se tuvo una mayor recaudación de impuestos en las localidades receptoras, mismo que se tradujo en un fortalecimiento de la infraestructura y los recursos humanos de las escuelas en áreas suburbanas y rurales (Levine, 2006). Por su parte, algunas investigaciones encuentran que los distritos escolares de las grandes ciudades carecen de la infraestructura apropiada para el aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes no nativos. Además, también se carece de material de instrucción apropiado y personal capacitado (McDonnell y Hill, 1993). Por su parte, se ha observado que los jóvenes que estudian *high school* en áreas rurales, tienen menores probabilidades de asistir al *college* que los que lo hacen en escuelas en contextos no rurales, aunque no se especifica si esto es un efecto del desempeño de los estudiantes o de algún otro factor (Vernez y Abrahamse, 1996). A pesar de las diferencias en la calidad educativa de las escuelas en las distintas zonas de Estados Unidos, se ha encontrado que la prevalencia de adicciones, el tipo de comportamiento sexual y el delictivo, es similar entre los estudiantes de escuelas urbanas, suburbanas y rurales (Greene y Foster, 2004).

Otro aspecto relevante asociado con el contexto escolar es el que tiene que ver con los grupos raciales con los que conviven los jóvenes en sus clases. De acuerdo con algunos autores, la inserción de los estudiantes en escuelas en donde conviven grupos raciales similares, es un indicador de segregación educativa y socioeconómica. Lo anterior se traduce en que niños hispanos y negros asistan a escuelas con bajos porcentajes de blancos, las cuales generalmente se ubican en estratos pobres; los blancos acuden a instituciones con mayores recursos y con altos porcentajes de blancos no hispanos. Todo ello limita el desarrollo educativo de los jóvenes y reproduce las desigualdades existentes entre grupos raciales (Kirkpatrick y Crosnoe, 2001; Gilbert, 2008).

Las investigaciones reseñadas muestran que existe una diversidad de factores que pueden influir en los logros educativos de los estudiantes. En el caso de los mexicanos, estos mismos aspectos podrían explicar las diferencias en su asimilación socioeconómica en Estados Unidos.

3.2 Fuente de datos y limitaciones

Para llevar a cabo el análisis de las características que poseen los estudiantes se utilizó como fuente de datos la *National Education Longitudinal Survey* (NELS: 88-92), en la cual se hace el seguimiento de una cohorte de estudiantes en escuelas de Estados Unidos. Esta fuente de datos longitudinal permite analizar las condiciones de los estudiantes al ingresar a *high school* y vincular su situación al inicio con sus probabilidades de egreso. Además, tiene la ventaja de contar con información tanto de aquellos que terminaron *high school* como de los que no terminaron.

A partir de la NELS: 88-92 será posible estudiar las características de los jóvenes tanto mexicanos como nativos y la influencia de éstas sobre sus logros educativos; pero antes de llegar al análisis concreto de los resultados, hay que hacer mención de los pasos y dificultades que se encontraron para ubicar a la población objetivo.

Representatividad de la base

La fuente de datos es la *National Education Longitudinal Survey* (NELS: 1988-92). Esta encuesta es una muestra representativa a nivel nacional para Estados Unidos, formada por la cohorte de estudiantes inscritos en el 8° grado en 1988³⁰, y que fueron seguidos en el tiempo a través de la realización de entrevistas en los años 1990, 1992, 1994 y 2000. Las entrevistas fueron realizadas a estudiantes, profesores y padres de los alumnos. La encuesta se divide en tres partes, una que abarca el periodo 1988-1992, otra para el periodo 1988-1994 y la última para 1988-2000. En los años posteriores a 1992, se incorporaron nuevos casos para mantener la representatividad de la muestra debido a los que se perdieron con el tiempo. A pesar de que estadísticamente está resuelta esta situación para los que se incorporan después de 1992 porque

³⁰ El 8° grado precede a los estudios de *high school*. En México este grado equivale al segundo año de secundaria.

se les realizan preguntas sobre su situación en 1988, el inconveniente de utilizar periodos después de 1992 es que no se puede hacer el seguimiento de los mismos estudiantes que iniciaron en 1988. En este trabajo se utilizará la NELS: 88-92, ya que en este periodo se tiene la información para todos los estudiantes que iniciaron en 8° grado; además, se puede realizar análisis de corte transversal sobre su terminación en tiempo o no de *high school* en 1992³¹.

Población de interés y dificultades en su selección

Dado el interés por conocer los logros educativos de los jóvenes, se comenzó por explorar la situación de todos los estudiantes en la muestra en los diferentes momentos del seguimiento (1988, 1990 y 1992). Dos cuestiones saltaron a la vista: una de ellas era la aparición de un estatus llamado “desconocido”, categoría en la cual se encuentran aquellos que no se sabe con certeza cuál es su situación, así como los que fallecieron y los que salieron de Estados Unidos. Otro aspecto, y es el que más afecta el tamaño de la muestra, es que cerca del 20 por ciento de los estudiantes hayan aparecido como “perdidos”, lo cual se debe a que en 1988 se registró que estaban en 8° grado pero no fueron encontrados en 1990 y 1992 (cuadro 3.1). Sin embargo en el manual del usuario de la NELS: 88-92 se indica que dichos estudiantes no se encontraron en los años de seguimiento (1990 y 1992) porque probablemente cambiaron de residencia. En relación con este señalamiento, algunos estudios han mencionado que cerca de 30 por ciento de las diferencias en el riesgo de abandonar la escuela pueden ser explicadas por la movilidad residencial (Nan y McLanahan, 1994).

Es importante tener en cuenta la posible movilidad residencial porque puede generar un impacto sobre el abandono de la escuela, ya que como resultado de oportunidades económicas en diversas regiones, muchas familias tienden a moverse frecuentemente dentro del territorio de Estados

³¹ El análisis de este periodo coincide con uno de los cambios observados en los patrones migratorios de México hacia Estados Unidos, es decir, cuando la migración se comenzó a volver más permanente y menos temporal. Ello ha implicado el traslado no sólo del migrante sino también de su familia, cambio que puede traer consigo la incorporación de los migrantes y sus hijos al sistema educativo en Estados Unidos. Al llegar las familias completas y establecerse en Estados Unidos tendrán la necesidad de inscribir a sus hijos en las escuelas de ese país, lo cual es interesante destacar porque anteriormente se observaba una migración familiar en menor medida y cuando ocurría así, generalmente todos los miembros del hogar se integraban al mercado de trabajo (Massey, 2003; Gammage y Schmitt, 2004; Delgado y Márquez, 2007; Durand, 2006).

Unidos. No obstante, la transferencia a nuevas escuelas les crea dificultades a los niños, quienes tienen que adaptarse a nuevos maestros, compañeros de clases, reglas y demás. También afecta en el capital social disponible fuera de la familia, las relaciones de los padres con las instituciones de la comunidad, las redes con otros padres, y el acceso a los canales de información (Velez, 1989). Cabe mencionar que los migrantes, en especial los latinos, podrían ser más sensibles a la movilidad residencial con respecto a los nativos, debido a que los primeros tienen que trasladarse donde haya trabajos disponibles para ellos.

Asimismo, se sabe que la movilidad residencial está asociada con los bajos logros escolares. Los niños podrían contar con menos información acerca del sistema escolar en la nueva comunidad (qué clases y profesores son buenos, etc.); teniendo menos ventaja de aprovechar los recursos que tiene la nueva escuela en comparación con los niños que han vivido en la comunidad por mucho tiempo. Los maestros invierten menos tiempo en niños que no conocen muy bien, especialmente si los expedientes sugieren que la familia del niño se mueve de manera frecuente. También los niños que están en nuevas escuelas pueden sentirse socialmente aislados o marginados (Nan y McLanahan, 1994).

Es posible suponer que algunos de los casos que se encontraron con estatus de “perdidos”³² no fueron encontrados porque se mudaron a otro lugar. En el presente análisis serán excluidos debido a que no se cuenta con información más precisa que pueda dar cuenta de su continuidad o no en los estudios de *high school*. El número de casos en 1988 fue de 15796, para 1990 y en 1992 fue de 12486, excluyendo a los “perdidos” (3310 casos). En los 12486 están incluidos los estudiantes que llegaron como regulares e irregulares³³ a su grado, los que abandonaron y aquellos de los cuales se desconoce su situación (cuadro 3.1).

³² Aquellos que fueron encuestados en 1988, pero que no pudieron ser encontrados en los siguientes periodos de seguimiento.

³³ Los estudiantes que llegaron “irregulares” a su grado son todos aquellos que por alguna razón interrumpieron sus estudios de *high school* o reprobaron algún grado, y se encuentran en un grado diferente al que les correspondería de haber continuado en forma ininterrumpida.

Cuadro 3.1

Estatus escolar de los jóvenes mexicanos y nativos en diferentes grados escolares, Estados Unidos, 1988 – 1992

1988 8º grado escolar	1990 10º grado escolar (2o año <i>High School</i>)	1992 12º grado escolar (último año <i>High School</i>)		
15,796 estudiantes encuestados	En año escolar ^a	11388	En año escolar ^a	10440
			No en año escolar ^b	124
			Abandonó en 1992 ^d	713
			Desconocido ^e	111
			TOTAL	11388
	No en año escolar ^b	329	En año escolar ^a	104
			No en año escolar ^b	69
			Abandonó en 1992 ^d	138
			Desconocido ^e	18
			TOTAL	329
	Abandonó en 1990 ^c	460	En año escolar ^a	23
			No en año escolar ^b	5
			Abandonó en 1992 ^d	396
			Desconocido ^e	36
			TOTAL	460
	Desconocido ^e	309	En año escolar ^a	200
			No en año escolar ^b	7
			Abandonó en 1992 ^d	47
			Desconocido ^e	55
			TOTAL	309
Perdidos ^f	3310	Perdidos ^f	3310	
	TOTAL		TOTAL	
	15796		15796	

^a *En año escolar*: son aquellos estudiantes que asisten en el grado que les corresponde, es decir no están rezagados ni adelantados.

^b *No en año escolar*: son los estudiantes que están en un grado adelantado o rezagado al que les correspondería.

^c *Abandonó en 1990*: son todos los estudiantes que fueron captados en 1990 y que declararon haber abandonado la escuela. También pudieron haber sido encontrados en el 92, ya sea en su grado regular, rezagados o adelantados.

^d *Abandonó en 1992*: son todos los estudiantes que en 1992 declararon haber abandonado sus estudios, incluye a estudiantes que pudieron haber sido captados o no en 1990.

^e *Desconocido*: en esta categoría están aquellos estudiantes que no se sabe con certeza su situación, también están los que fallecieron y los que salieron de Estados Unidos.

^f *Perdidos*: son aquellos estudiantes que fueron encuestados en 1988 y que no fueron encontrados en 1990 y en 1992 (posible movilidad residencial).

Fuente: Elaboración propia con datos de la NELS: 88-92.

La distinción entre generaciones, nativos y segmento de ingreso

Una vez que se eligió a la población de la cual se contaba con información en los distintos periodos de seguimiento de la encuesta, se procedió a la construcción de las variables³⁴: generaciones y segmentos de ingreso.

Para distinguir entre las generaciones de mexicanos y los nativos, se consideró el lugar de nacimiento del estudiante, y el del padre y la madre. Es decir, se tomó en cuenta si el joven había nacido en México o en Estados Unidos, y si ambos padres habían nacido en Estados Unidos, en México, o bien sólo uno de ellos había nacido en alguno de esos países. Este mismo criterio permitió diferenciar a los mexicanos de segunda y tercera generaciones. Por ejemplo, si el estudiante se asumía como mexicano y sus padres, junto con él, habían nacido en Estados Unidos se le clasificó como tercera generación³⁵. Por el contrario, si el estudiante nació en Estados Unidos pero al menos uno de sus padres nació en México, se le ubicó como segunda generación. Para distinguir a los nativos se consideró la raza que declararon, tomándose como nativos todos aquellos que se declararon como blancos no hispanos nacidos en Estados Unidos.

Al realizar los pasos mencionados ya era posible distinguir entre la segunda y tercera generaciones de mexicanos y a los nativos, pero todavía faltaba diferenciar entre la primera y uno punto cinco generaciones de mexicanos. Para ello se tomó el año de llegada a Estados Unidos y se calculó la edad a la que llegaron los jóvenes a dicho país, separando los que llegaron a los 11 años de edad o antes, de los que llegaron después de los 11 años; los primeros corresponden a la generación uno punto cinco y los del segundo grupo se clasificaron como primera generación³⁶. Cabe señalar que a pesar de haber diferenciado entre la primera y uno punto cinco generaciones, no fue posible dejarlas por separado debido al número reducido de casos que se tenía en cada categoría, por lo que se agruparon en una sola. En total, el número absoluto de jóvenes de origen mexicano en 8° grado en 1988 era de 1810 y el de nativos de 13986 (cuadro 3.2).

³⁴ Para consultar la construcción de las variables en la base de datos remitirse al anexo II, sección II.A.

³⁵ La tercera generación incluye a la tercera y demás generaciones (cuarta, quinta, sexta, etc.)

³⁶ Algunos estudios indican que el llegar antes de los 12 años generalmente facilita el ingreso al sistema escolar en Estados Unidos (Alba y Nee, 1999).

Cuadro 3.2

Distribución de las generaciones de jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos, 1988

Jóvenes de origen mexicano	1810
1a generación	498
2a generación	555
3a generación	757
Jóvenes blancos no hispanos	13986
Total	15796

Fuente: Elaboración propia con datos de la NELS: 88 -92.

Habiendo realizado esas agrupaciones, se procedió a la distinción de los segmentos de ingreso que, como se ha venido observando, son un elemento fundamental en el análisis de la asimilación. Al igual que en el capítulo II, aquí se distinguió por segmento de ingreso, utilizando el método del *U.S. Census Bureau*. Con este método se calcula una línea de pobreza de acuerdo al ingreso anual que deberían tener los hogares para satisfacer sus necesidades básicas según el número de miembros de la familia. En este caso, para evitar seleccionar a los más pobres entre los pobres, esa línea de pobreza se aumentó 200 por ciento. Se estableció que los hogares que se encontraran por debajo de ese ingreso corresponderían al segmento de ingreso bajo, mientras que los hogares que estuvieran por encima o en ese nivel de ingreso serían clasificados como de ingreso medio y alto. Es decir, se identificó el ingreso de cada miembro del hogar para sumarlo y obtener el total familiar. Una vez calculado este ingreso, se comparó con el ingreso que le correspondería al hogar de acuerdo al número de miembros según el *U.S. Census Bureau*. De manera específica se obtuvo una razón que permitiera definir si la familia se encontraba en el grupo de ingreso bajo o medio y alto; dicha razón fue la siguiente: $R = \text{Ingreso total del hogar} / \text{Ingreso que debería tener la familia}$. Si $R \geq 1$ se considerará al hogar dentro del segmento medio y alto y si $R < 1$ el hogar será del segmento de ingreso bajo³⁷. En el cuadro 3.3 se puede observar la distribución de los nativos y las generaciones de jóvenes de origen mexicano de acuerdo al segmento de ingreso en el que se ubican.

³⁷ Ver anexo II, sección II.A.

Cuadro 3.3

Distribución de las generaciones de jóvenes de origen mexicano y nativos, por segmento de ingreso, Estados Unidos, 1988

	Segmento de ingreso bajo	Segmento de ingreso medio y alto
Jóvenes de origen mexicano	1264	546
1a generación	309	189
2a generación	461	94
3a generación	494	263
Jóvenes blancos no hispanos	5520	8466
Total	6784	9012

Fuente: Elaboración propia con datos de la NELS: 88 -92.

3.3 Origen de las generaciones de jóvenes mexicanos

Antes de entrar al análisis de las características de los jóvenes de origen mexicano en el ámbito educativo, conviene destacar algunas particularidades de éstos según la fecha de arribo de ellos, de sus padres o de sus abuelos a Estados Unidos. En este caso se tiene una muestra de jóvenes de 13 a 16 años de edad que se encontraban estudiando el 8º grado en 1988. Si eran de primera generación tuvieron que migrar de los 11 años de edad en adelante, lo cual remite a una migración ocurrida en la década de los ochenta (principios o mediados). Los jóvenes de esta generación vivieron la puesta en marcha de la reforma IRCA y pudieron haber adquirido, junto con sus padres, su estancia legal para residir en Estados Unidos. Este periodo también coincide con crisis económicas de México y mayor control por parte de Estados Unidos para la entrada irregular de migrantes hacia su país. Los de la generación uno punto cinco debieron de migrar antes de cumplir 11 años de edad, por lo tanto su migración pudo ocurrir a finales de los setenta o principios de los ochenta. Estos migrantes vivieron la etapa denominada “migración indocumentada”, pero al igual que los de primera generación tal vez regularon su estancia en Estados Unidos como parte de las reformas de IRCA. En el caso de la segunda y tercera generación, es probable que los padres de los primeros hayan migrado en la década de los setenta o antes. Éstos mismos pudieron haber migrado con el Programa Bracero y decidir permanecer en Estados Unidos, de manera que su entrada a dicho país pudo ocurrir en una forma más regulada. Para la tercera generación se debe tomar en cuenta que los abuelos (o generaciones

anteriores) de estos jóvenes se ubicaron en un contexto en el cual la migración de mexicanos hacia Estados Unidos era incipiente y se debía más a la absorción temporal de mano de obra para trabajar en el sistema ferroviario estadounidense. Además, la migración pudo ocurrir principalmente para laborar en ocupaciones agrícolas. No obstante, hay que tener en cuenta que en un hogar puede residir más de una generación y el periodo en el que migraron sus integrantes variará entre generaciones.

3.4 Contexto educativo de los jóvenes de origen mexicano en el año precedente a *high school*

Si asumimos que los jóvenes de origen mexicano presentan bajos logros educativos con respecto a los nativos, de acuerdo al segmento de ingreso y generación al que pertenecen, en este apartado interesa presentar algunas de las características de la cohorte de estudiantes que estaban en 8° grado en 1988 y que deberían de concluir regularmente sus estudios de *high school* en 1992. La exploración de las características de éstos jóvenes permitirá contar con un panorama general de los elementos que han mostrado tener influencia en los logros educativos de los jóvenes.

De acuerdo con datos de la NELS: 88 - 92, en 1988, el porcentaje de hispanos que estaban en 8° grado era de 13 por ciento dentro del total de los estudiantes en ese nivel. A su vez, dentro del grupo de hispanos, cerca del 62 por ciento se identificaron como México - Chicanos³⁸ (cuadro 3.4). Como se observa, los mexicanos representan una proporción importante en la población hispana. Con la finalidad de tener un panorama general sobre las características de los estudiantes mexicanos en Estados Unidos, en lo que sigue se presentarán los rasgos individuales, familiares y contextuales de los jóvenes de origen mexicano y nativos que se encontraban en 8° grado en 1988, el cual precede a los estudios de *high school*.

³⁸ Estos datos corresponden a la base sin trabajar, por lo que las cifras pueden no ser coincidentes con las señaladas anteriormente, en las cuales se excluyó a los perdidos y se construyeron las variables generación y segmento de ingreso.

Cuadro 3.4

Distribución de los estudiantes de 8° grado en Estados Unidos, según grupo racial, 1988

	%	n
Estudiantes de 8o grado		
Asiáticos	6.3	1527
Hispanos	13.0	3171
Negros- no hispanos	12.4	3009
Blancos - no hispanos	64.5	15692
Indios americanos	3.8	924
Total	100.0	24323
Hispanos		
Mexico- chicanos	61.9	1952
Cubanos	4.3	136
Puertorriqueños	11.9	375
Otros hispanos	21.9	691
Total	100.0	3154

Nota: Al distinguir sólo a los hispanos se tuvieron 17 casos perdidos.
Fuente: Elaboración y cálculos propios con datos de la NELS: 88-92.

Características individuales

Cuando se distingue por género entre los jóvenes de 8° grado se observa que los porcentajes de hombres y mujeres tanto para los mexicanos como para los nativos son similares, siendo ligeramente mayor la proporción de mujeres a la de hombres en la segunda y tercera generaciones de jóvenes de origen mexicano (cuadro 3.5). Es importante mencionar que la mayor presencia femenina en algunos grupos podría asociarse con mayor continuidad escolar de las mismas, tal y como ha sido señalado en algunos estudios (Velez, 1989; Foote y Martin, 1993; Family Background, s/f).

Los jóvenes de 8° grado muestran estar concentrados principalmente en la edad de 14 años o menos, aunque destaca que los mayores porcentajes los presenten los nativos y la segunda generación de mexicanos (cuadro 3.5). Es evidente que hay un rezago para los mexicanos, que son los que tienen los mayores porcentajes en la edad de 16 años o más, debido a que a esta edad ya tendrían que estar cursando *high school*.

De acuerdo a las respuestas ofrecidas por los profesores encuestados en la NELS: 88 – 92, en relación a si el desempeño de los estudiantes presentaba limitaciones por el idioma inglés, se encuentra que la mayoría de los jóvenes mexicanos no muestran tener limitaciones en su desempeño escolar por el idioma inglés; no obstante un poco más del 10 por ciento de los mexicanos de primera y segunda generaciones sí presentan limitaciones por ello (cuadro 3.5). Esto último resulta más obvio para la primera generación, porque al no haber nacido en Estados Unidos tuvieron que aprender el inglés como segunda lengua; sin embargo, esto no debería de ser igual para los de segunda generación porque al haber nacido en Estados Unidos tuvieron contacto con el idioma inglés desde edades tempranas (en casa o en la escuela) y generalmente poseen un dominio del mismo (Portes y Rumbaut, 2001; Schmid, 2001; Alba *et al.*, 2002).

Cuadro 3.5

Características individuales de los estudiantes mexicanos y nativos en 8° grado en Estados Unidos, 1988

	Jóvenes de origen mexicano			Nativos	TOTAL
	Generación				
	1a y 1.5	2a	3a		
Sexo					
Hombres	49.3	46.6	48.1	49.8	49.6
Mujeres	50.7	53.4	51.9	50.2	50.4
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Edad					
14 años o menos	56.3	61.9	59.1	67.7	66.7
15 años	34.9	30.0	32.1	28.7	29.1
16 años o más	8.7	8.1	8.8	3.6	4.2
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Desempeño limitado por el inglés					
No limitado	89.8	89.0	95.2	99.3	98.4
Limitado	10.2	11.0	4.8	0.7	1.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración y cálculos propios con datos de la NELS: 88-92.

Dentro de las características individuales de los jóvenes están las asociadas con las actividades que realizan dentro y fuera del hogar, así como aquellas que reflejan su involucramiento con la escuela. En relación con la participación en el mercado de trabajo por parte de los jóvenes, es notorio, sobre todo para los de primera y tercera generaciones, que más del 50 por ciento de

ellos laboren hasta 20 horas a la semana, pero sobre todo destaca que cerca del 70 por ciento de los nativos también lo haga (cuadro 3.6). Por su parte, aunque en menor medida, quienes trabajan más de 20 horas son los de la primera y tercera generaciones. Esto es un elemento que vale la pena subrayar ya que, como ha sido indicado en algunas investigaciones, la combinación del trabajo con las actividades escolares puede limitar el desempeño de los jóvenes en estas últimas (Foote y Martin, 1993; McNeal, 1997; Eckstein y Wolpin, 1999; Entwile y Alexander, 2004; Rendón, 2004).

A su vez, el 90 por ciento de los jóvenes mexicanos y nativos realizan tareas domésticas en su hogar de manera frecuente (cuadro 3.6). Según diversos argumentos, el hecho de que gran parte de los jóvenes realice este tipo de labores podría reflejarse en una menor dedicación a sus deberes escolares (Camarena, 2004; Mier y Terán y Rabell, 2004). No obstante, los datos sugieren que no hay grandes diferencias entre generaciones.

Por su parte, se observa que la mayoría de los estudiantes mexicanos y nativos parecen estar involucrados en sus estudios, debido a que un alto porcentaje de ellos no falta a clases. Otra proporción importante dedica hasta 5.49 horas semanales a sus tareas escolares, siendo mayores estos porcentajes para los jóvenes de segunda y tercera generaciones; y más del 10 por ciento de los de primera generación y nativos dedican entre 10.5 y 20.99 horas a sus tareas. A esto se suma que más del 60 por ciento de los nativos realicen alguna actividad deportiva; este porcentaje es menor para las generaciones de mexicanos, excepto para los de la primera generación que mantienen niveles similares a los nativos en esa categoría (cuadro 3.6). La participación en estas últimas actividades podría traducirse, como algunos estudios lo señalan, en un factor que promueva la continuidad escolar, pues al parecer el involucramiento de los estudiantes en actividades extracurriculares los alienta a mantener relaciones con sus compañeros y con la escuela (McNeal, 1995). De lo anterior destaca que, aunque se sabe que son indicadores asociados con las probabilidades de terminar *high school*, realmente no aparecen como factores de discriminación entre generaciones. Existen algunas diferencias, pero el patrón es más o menos constante en tiempo dedicado a las tareas, asistencia y participación en tareas domésticas. En la participación deportiva hay algunas diferencias que reflejan la menor vinculación a la escuela a través de estas actividades en la segunda y tercera generaciones.

La omisión de ciertas actividades parece recurrente para la primera y segunda generaciones de mexicanos, debido a que proporciones importantes de éstos no declararon su asistencia a clases, el tiempo que dedican a las tareas escolares y su participación en actividades deportivas³⁹. Aunque no se tienen elementos suficientes para argumentar a qué se debe dicho comportamiento, se puede suponer que su falta de declaración puede estar asociada a la desconfianza, al pensar que esto les podría generar conflicto con sus padres y maestros.

Cuadro 3.6

Actividades e involucramiento escolar de los jóvenes mexicanos y nativos en 8° grado en Estados Unidos, 1988

	Jóvenes de origen mexicano			Nativos	TOTAL
	Generación				
	1a y 1.5	2a	3a		
Horas de trabajo					
No trabaja	41.6	48.7	41.1	26.1	28.0
Hasta 20 horas	52.3	46.0	51.8	68.2	66.2
Más de 20 horas	6.1	5.3	7.0	5.7	5.8
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Hacen tareas domésticas					
Seguido / algunas veces	90.0	89.8	91.3	89.8	89.9
Raramente / nunca	10.0	10.2	8.7	10.2	10.1
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Asistencia a clases					
No falta a clases	92.2	89.7	88.2	92.5	92.2
Por lo menos una vez a la semana	7.8	10.3	11.8	7.5	7.8
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Tiempo dedicado a tareas escolares					
Ninguna hora	2.6	4.5	4.0	2.6	2.8
Hasta 5.49 horas	65.5	73.3	72.1	61.4	62.4
Entre 5.5 y 10.49 horas	15.9	15.0	16.4	19.4	19.0
Entre 10.5 y 20.99 horas	10.7	6.5	6.4	13.4	12.8
Más de 21 horas	5.2	0.8	1.0	3.1	3.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Actividades deportivas en escuela					
Si hace deporte	60.6	52.6	55.4	64.8	63.8
No hace deporte	39.4	47.4	44.6	35.2	36.2
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración y cálculos propios con datos de la NELS: 88-92.

³⁹ Ver anexo II, sección II.B.

Características familiares

El estatus socioeconómico influye en los logros educativos de los jóvenes, obteniendo mejores resultados aquellos que pertenecen a estratos más favorecidos. Teniendo esto en cuenta se puede decir que los jóvenes de origen mexicano se encuentran en gran desventaja con relación a los nativos, debido a que un gran porcentaje de mexicanos se ubican en el segmento de ingreso bajo. Al respecto se destaca que, en comparación con la segunda y tercera generaciones, una proporción mayor de la primera generación se ubicó en los estratos medios y altos, lo cual se explica porque es una población selectiva, cuyos padres poseen mayores niveles de escolaridad. Asimismo, los nativos se encuentran en su mayoría en el segmento de ingreso medio y alto (cuadro 3.7). La ubicación de los mexicanos en los estratos bajos es relevante porque, como señalan algunos estudios, la pertenencia a este segmento de ingreso limita las oportunidades educativas de los jóvenes (Gilbert, 2008).

A su vez, gran parte de los jóvenes mexicanos y nativos viven con ambos padres, destacándose que un poco más del 16 por ciento de los jóvenes de tercera generación viva sólo con su madre. Lo anterior es un elemento interesante porque las diferencias entre los niveles de escolaridad que alcanzan los hijos (as) suelen estar asociados con la composición de las familias de los estudiantes, señalándose por diversos estudios que los jóvenes que viven con ambos padres muestran mayores logros educativos; aunque, en ocasiones, este comportamiento también se presenta para los que viven sólo con su madre (Hofferth, Boisjoly y Duncan, 1998; Rumbaut y Portes, 2001; Mier y Terán y Rabell, 2004; Family Background, s/f). Por su parte, el número de hermanos es otro elemento que ha sido señalado como influyente en el desempeño escolar de los estudiantes (Vernez y Abrahamse, 1996; Bianchi y Robinson, 1997; Hofferth, Boisjoly y Duncan, 1998; Sander, 1999); aquí no se puede visualizar del todo esta aseveración, pero sí es posible observar que los mexicanos de primera y segunda generaciones son los que tienen las mayores proporciones en la categoría de 3 o más hermanos; mientras que los nativos son los que poseen un menor número de hermanos (cuadro 3.7).

Cuadro 3.7

Características familiares de los estudiantes mexicanos y nativos en 8° grado en Estados Unidos, 1988

	Jóvenes de origen mexicano			Nativos	TOTAL
	1a generación	2a generación	3a generación		
Segmento de ingreso					
Bajo	62.9	85.5	66.7	39.5	43.2
Medio y alto	37.1	14.5	33.3	60.5	56.8
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Familia (¿Con quién vive?)					
Madre y padre	74.2	79.0	64.4	72.6	72.4
Madre y padrastro	11.2	6.9	10.9	10.0	10.0
Sólo madre	11.2	10.7	16.6	11.2	11.5
Sólo padre u otros familiares	3.4	3.4	8.1	6.2	6.1
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Número de hermanos					
Hasta 3 hermanos	70.4	61.8	75.5	84.7	83.0
Más de 3 hermanos	29.6	38.2	24.5	15.3	17.0
total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Educación de los padres					
Menos de HS	33.7	47.5	21.7	6.7	9.5
Graduado de HS	16.6	29.6	38.4	29.2	29.3
Más de HS	49.7	22.9	39.9	64.1	61.2
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Idioma hablado en casa					
Inglés	45.9	31.2	67.8	98.0	92.6
Espanol	44.9	68.8	31.9	0.6	5.9
Otro	9.2	0.0	0.3	1.4	1.5
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Asistencia de padres a juntas escolares					
Sí asisten	60.8	46.4	47.5	60.4	59.3
No asisten	39.2	53.6	52.5	39.6	40.7
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Checan la tarea los padres					
Seguido	38.0	43.5	46.5	43.7	43.6
Algunas veces	34.6	30.9	30.2	28.4	28.8
Raramente / nunca	27.4	25.7	23.3	27.9	27.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración y cálculos propios con datos de la NELS: 88-92.

En relación con la educación de los padres⁴⁰ se observa, para los jóvenes en 8° grado, que los de segunda generación son los que tienen, en gran porcentaje, padres con menos de *high school*. Por su parte, el nivel educativo de los padres de la tercera generación de mexicanos se ubica principalmente en graduados de *high school* y más de *high school*. Un dato que llama la atención es que cerca del 50 por ciento de los de primera generación tienen padres con estudios posteriores a *high school*. Es importante indicar que esto último podría hablar de un proceso de selección de estos jóvenes de primera generación que se incorporan a la escuela, porque ellos nacieron en México y si logran ingresar a la escuela estarían seleccionados positivamente, porque son en su mayoría hijos de padres con más de *high school*, lo cual no corresponde con el patrón de logro educativo de la población mexicana adulta migrante en Estados Unidos. Al ser un grupo muy selectivo, se podría esperar que la primera generación tenga mejores indicadores en cuanto a la terminación de *high school* que la segunda y tercera.

El comportamiento de los mexicanos dista mucho de los nativos, quienes en gran medida tienen padres con mayores niveles de escolaridad (cuadro 3.7). Cuando se distingue por segmento de ingreso se encuentran algunas diferencias importantes, observándose que más del 50 por ciento de los jóvenes de primera y segunda generaciones del segmento bajo tienen padres con estudios menores a *high school*, aunque destaca que en los estudios posteriores a *high school* los jóvenes de primera generación tengan una proporción mayor que los de segunda generación y similar a los de la tercera generación. Otro aspecto relevante para la primera generación de jóvenes mexicanos del segmento medio y alto, es que cerca del 90 por ciento de ellos tienen padres con estudios posteriores a *high school*, cifra que es mucho mayor a la del resto de las generaciones y a la de los nativos (cuadro 3.8). Éste es un resultado interesante porque habla de la selectividad de este grupo; probablemente los jóvenes de primera generación del segmento medio y alto sean hijos de mexicanos que obtuvieron su educación de posgrado en Estados Unidos o son migrantes de alta calificación y por eso su concentración en niveles de ingreso más altos.

⁴⁰ Esta variable se construyó a partir de la educación de ambos padres (en caso de existir), tomándose el mayor nivel de estudios del padre, de la madre o de ambos, según fuera el caso.

Cuadro 3.8

Escolaridad de los padres de los jóvenes mexicanos y nativos en 8° grado, Estados Unidos, 1988

Escolaridad de los padres	1a generación		2a generación		3a generación		Nativos	
	Segmento de ingreso		Segmento de ingreso		Segmento de ingreso		Segmento de ingreso	
	Bajo	Medio y alto	Bajo	Medio y alto	Bajo	Medio y alto	Bajo	Medio y alto
Menos de High School	53.3	4.6	54.1	10.5	28.5	8.2	12.8	2.8
Graduado de High School	21.0	9.9	28.6	35.1	41.8	31.5	41.1	21.6
Más de High School	25.6	85.5	17.3	54.4	29.6	60.3	46.1	75.6
Total	100.0 (195)	100.0 (131)	100.0 (318)	100.0 (57)	100.0 (368)	100.0 (184)	100.0 (4028)	100.0 (6354)

Nota: Los número en paréntesis corresponden a los absolutos muestrales de la base sin expandir.

Fuente: Elaboración y cálculos propios con datos de la NELS: 88-92.

Continuando con las características de los estudiantes en 1988, se observa que el inglés y el español son los idiomas que hablan principalmente los jóvenes de primera generación en su casa. Para los de segunda generación el idioma que hablan en su hogar es, para gran parte de ellos, el español; esto puede ocurrir porque los padres de estos jóvenes hablan como idioma principal español y, por lo tanto, sus hijos establecen comunicación con ellos en la misma lengua. Ocurre lo contrario con los de la tercera generación, quienes en su mayoría hablan inglés en casa. El hecho de que cerca del 70 por ciento de los estudiantes de segunda generación hablen español en su hogar es un resultado que destaca, porque se esperaría que quienes hablaran en mayor medida español fueran los de primera generación, ya que al no haber nacido en Estados Unidos tienen que aprender un nuevo idioma a su llegada y su forma más cómoda de comunicarse puede ser en su lengua de origen. No obstante, se observa el comportamiento opuesto pues un alto porcentaje de éstos últimos habla inglés en su casa, mostrándose nuevamente una selectividad de este grupo (cuadro 3.7).

Los padres de los jóvenes de primera generación y de los nativos parecen tener un mayor compromiso con la educación de sus hijos debido a que más del 60 por ciento de ellos asisten a las juntas escolares. Estos porcentajes son menores para la segunda y tercera generaciones de mexicanos. Lo anterior se podría vincular con el alto nivel educativo que tienen los padres de la primera generación comparado con las otras dos generaciones. Asimismo, los padres que revisan con mayor frecuencia la tarea de sus hijos son los de la tercera generación, seguidos de

los nativos y los de segunda generación; son los padres de la primera generación los que realizan de forma menos frecuente dicha actividad (cuadro 3.7). En general, se puede decir que el revisar tareas no aparece como un factor que discrimine, porque las tendencias entre todos los grupos por generación no son tan distintas; sin embargo, en la participación en juntas escolares sí se observa un patrón de comportamiento diferente, en especial de la segunda y tercera generaciones, con una menor participación que los de primera generación y los nativos.

Una cuestión que vale la pena señalar es la proporción de jóvenes, sobre todo de primera y segunda generaciones, que desconocían el nivel educativo de sus padres (entre 15 y 16 por ciento). De la misma manera ocurre con la asistencia de los padres a juntas escolares, sólo que en este caso, tanto mexicanos como nativos, muestran una proporción importante (12 al 14 por ciento) en el desconocimiento de la realización de esta actividad por parte de sus padres⁴¹. Las cuestiones anteriores pueden ser un indicador de la falta de comunicación entre padres e hijos en temas escolares o de una menor disponibilidad de los hijos a declarar.

Características contextuales

En relación con las características relacionadas con el contexto escolar se observa que la escuela pública tiene una presencia predominante en cuanto a la asistencia a *high school*, pues más del 80 por ciento de los jóvenes que ingresan a este nivel van a una escuela pública en Estados Unidos. Lo mismo ocurre para los mexicanos, pero a diferencia de lo que puede ocurrir para los nativos las escuelas a las que asisten podrían estar ubicadas en zonas donde las escuela públicas cuentan con menores recursos y tienen baja calidad; dichas zonas generalmente se asocian con la pertenencia a estratos socioeconómicos bajos. Destaca que poco más del 15 por ciento de los mexicanos de primera generación estén en otro tipo de escuela; de la misma manera se observa que cerca del 19 por ciento de los nativos asisten a escuelas privadas religiosas o no religiosas. Este comportamiento para la primera generación sigue indicando su selectividad porque sus proporciones son cercanas a los nativos, contrario a lo que se observa para la segunda y tercera generaciones (cuadro 3.9).

⁴¹ Ver anexo II, sección II.B.

Gran parte de las escuelas a las que asisten los jóvenes se localizan en áreas suburbanas, aunque llama la atención que más del 35 por ciento de los jóvenes de origen mexicano estén en escuelas de áreas urbanas. Esto tiene que ver con el patrón residencial de los migrantes; se sabe que los migrantes tienden a ubicarse en las zonas centrales o en barrios dentro del área urbana, las cuales se caracterizan por menor calidad en servicios como vivienda, por ejemplo. Vale la pena tener en cuenta que las escuelas en este tipo de barrios presentan una menor calidad educativa (McDonell y Hill, 1993; Gilbert, 2008). Al mismo tiempo se observa que un porcentaje alto de los nativos acude a escuelas en localidades rurales (cuadro 3.9).

Los porcentajes de hispanos en las clases donde asisten los jóvenes de origen mexicano son mayores en comparación con los de los nativos (cuadro 3.9). Destaca que los jóvenes de segunda generación asistan en una gran proporción a clases en donde hay más del 50 por ciento de hispanos, seguidos de los de tercera y primera generaciones en la misma categoría. Cabe subrayar que cerca del 50 por ciento de los jóvenes de primera generación asisten a clases donde hay un reducido número de hispanos. Este resultado puede vincularse con la selectividad (alta educación de los padres) y el alto nivel socioeconómico en el que se inserta gran parte de la primera generación, por lo que es posible que envíen a los hijos a escuelas con menor presencia de hispanos o mexicanos, las cuales generalmente se asocian con escuelas de baja calidad y estratos pobres. Por su parte, los nativos presentan bajos o nulos porcentajes de hispanos en su clase, que como se ha visto tiene que ver con la inserción de los primeros en escuelas y barrios más favorecidos.

Cuadro 3.9

Características contextuales de los estudiantes mexicanos y nativos en 8° grado en Estados Unidos, 1988

	Jóvenes de origen mexicano			Nativos	TOTAL
	1a generación	2a generación	3a generación		
Tipo de escuela					
Pública	84.3	94.6	96.7	81.3	82.6
Otra (privada religiosa o no religiosa)	15.7	5.4	3.3	18.7	17.4
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Tipo de localidad donde se ubica la escuela					
Urbana	37.3	37.4	35.1	20.1	21.9
Suburbana	44.6	44.3	37.9	44.0	43.8
Rural	18.0	18.3	27.0	35.9	34.3
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
% Hispanos en clase					
Hasta el 10 %	48.2	15.4	22.9	90.8	83.7
Del 11 al 20 %	6.0	7.1	9.5	4.0	4.4
Del 21 al 50 %	20.3	29.6	36.4	4.4	7.3
Más del 50 %	25.5	47.9	31.2	0.9	4.7
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración y cálculos propios con datos de la NELS: 88-92.

El análisis de las características individuales, familiares y contextuales de los jóvenes de origen mexicano en 8° grado, ha permitido observar que, en varios de los aspectos mencionados, la primera generación muestra un comportamiento muy distinto a las generaciones nacidas en Estados Unidos (segunda y tercera). Lo cual habla de que es un grupo selecto. Esto queda más claro cuando se observa que gran parte de los jóvenes de esta generación tienen padres con altos niveles educativos y que una proporción importante de éstos se ubican en el segmento medio y alto. Lo anterior no es el común denominador en la migración de mexicanos hacia Estados Unidos. Sin embargo, hay que recordar que la etapa en la que ocurrió dicha migración para la primera generación, se asocia con el incremento en el flujo de migrantes que ingresaban a Estados Unidos de manera ilegal y con altas tasas de desempleo en México. Por ello, la migración de este grupo selecto también pudo presentar rasgos distintos, como por ejemplo padres con niveles de instrucción altos, quienes al encontrarse desempleados o con dificultades económicas, buscaron empleo en Estados Unidos, con lo cual no sólo tenían mayores

posibilidades de entrar de forma legal a ese país, sino también de ingresar a ocupaciones de mayor calificación.

3.5 Estrategia metodológica para el análisis multivariado

Una vez que se seleccionó a la población objetivo, en la cual se excluyó a cerca de 20 por ciento de los jóvenes por falta de información, se procedió a la construcción de variables para el análisis de los factores que influyen para que los jóvenes no concluyan sus estudios de *high school*. Durante este proceso se presentaron otros casos sin información (perdidos del sistema) en la distinción entre graduados y no graduados de *high school* (variable dependiente). Lo anterior hizo necesario una caracterización de esos casos y se evaluó, a través de modelos estadísticos, la pertinencia de excluirlos o no del análisis. Al respecto se tomó la decisión de excluir a los “perdidos del sistema” debido a que presentaban un comportamiento muy similar al resto de los jóvenes mexicanos y nativos y su no incorporación no causaba cambios relevantes en la base de datos. Una vez realizada esa consideración se ajustaron diversos modelos logísticos binomiales para determinar la influencia de los factores individuales, familiares y contextuales sobre la no conclusión de *high school* por parte de los jóvenes.

Variables que intervienen en el análisis multivariado

Dado el interés por analizar los factores que influyen en la no terminación de *high school* por parte de los jóvenes mexicanos y nativos, se tomaron en cuenta las siguientes variables:

Como variable dependiente se utilizó *graduado de HS* la cual contiene las categorías: graduado y no graduado.

Las variables independientes se clasificaron en tres grupos:

1. El primero incluye las **características individuales**. En este grupo se encuentra una variable que incorpora la *generación de llegada y el segmento de ingreso* (primera

generación – segmento bajo, segunda generación – segmento bajo, tercera generación – segmento bajo, nativos – segmento bajo, primera generación – segmento medio y alto, segunda generación – segmento medio y alto, tercera generación – segmento medio y alto, nativos – segmento medio y alto). Asimismo, se consideraron otros rasgos individuales como: el *sexo* (hombres, desconocido⁴², mujeres), la *edad* (15 años, 16 o más años, desconocido, 14 o menos) y el *desempeño escolar limitado por el idioma inglés* (limitado, desconocido, no limitado). Dentro de este grupo de características individuales de los jóvenes se distinguió una serie de variables relacionadas con las actividades de los jóvenes y su involucramiento con la escuela. Entre ellas se consideran: la *condición de actividad* (trabaja más de 20 horas a la semana, trabaja hasta 20 horas a la semana, desconocido, no trabaja). la *frecuencia con la que realizan tareas domésticas* (raramente/nunca, desconocido, seguido/algunas veces), la *no asistencia a clases* (falta por lo menos una vez a la semana, desconocido, no falta) y la *realización de deportes en la escuela* (no hace deporte, desconocido, si hace deporte).

2. Las **características familiares** forman el segundo grupo de variables independientes. En él se encuentran la *estructura familiar* (*¿con quién viven los jóvenes*) (madre y padrastro, sólo madre, sólo padre u otros familiares, y madre y padre), el *número de hermanos* (más de tres hermanos, desconocido, hasta tres hermanos), la *educación de los padres* (graduado de HS, menos de HS, desconocido, más de HS); el *idioma hablado en casa* (español, otro, desconocido, inglés) y la *asistencia de padres a juntas escolares* (no asisten, desconocido, si asisten).
3. Otro grupo de características que conforman las variables independientes son las relacionadas con el **contexto escolar**. Entre éstas se encuentran el *tipo de escuela* (pública, otra⁴³), la *zona en donde se ubica la escuela* (rural, suburbana, urbana) y el *porcentaje de hispanos en clase* (11 al 20 por ciento, 21 al 50 por ciento, más de 51 por ciento, desconocido, hasta el 10 por ciento).

⁴² Esta categoría aparece en diversas variables e incluye a los que no ofrecieron una respuesta específica. La razón por la que se mantienen es para no reducir el tamaño de la muestra.

⁴³ Esta categoría incluye a las privadas religiosas y no religiosas.

Casos con valores perdidos por el sistema

La población de la cual se partió inicialmente fue de 12486 (excluyendo a los “perdidos”⁴⁴). Al realizar tablas cruzadas entre la variable dependiente y las variables independientes, se encontró que 1810 casos eran “perdidos del sistema” (*missing*). Al rastrearlos, se observó que más del 90 por ciento de estos estaban en 12° grado en 1992, es decir, con un avance adecuado a partir de 8° en 1988, pero al momento de levantarse el cuestionario en ese año, por diversas razones, no se encontraron. Se desconoce la situación del otro 10 por ciento (Manual de usuario NELS: 88-92).

Sobre estos casos se sabe que 85 por ciento de ellos son nativos y el resto son de origen mexicano distribuidos de la siguiente manera: 4.6 por ciento de la primera generación; 4.4 por ciento son de segunda generación y 6 por ciento corresponden a la tercera generación. En relación con las características individuales de estos casos “perdidos”, su composición por sexo y edad es similar a la de los jóvenes que estaban en 8° grado en 1988. Lo mismo ocurre con su desempeño escolar por el idioma inglés; la mayor parte de ellos no presentó limitaciones por ello. Con respecto a la condición de actividad se observó que, en los casos “perdidos del sistema”, un mayor porcentaje de estos jóvenes trabaja más de 20 horas comparados con los no perdidos. Esto mismo puede ser la explicación del por qué no se encontró a dichos jóvenes en los periodos de seguimiento.

La tendencia en las características familiares de los casos “perdidos del sistema” es similar a la de los estudiantes de 8° grado. Los mexicanos se concentran principalmente en los estratos bajos y los nativos en los medios y altos. De la misma manera, ambas poblaciones (perdidos y no perdidos) residen en su mayoría con padre y madre, tienen un reducido número de hermanos y el idioma que hablan en casa es el inglés. En el caso de la escolaridad de los padres, los casos “perdidos del sistema” de primera generación presentan el mismo patrón de selectividad que los de 8° grado. Igual ocurre para este grupo en las variables contextuales como el tipo de escuela, la localidad donde ésta se ubica y el porcentaje de hispanos en clase. Para el resto de los jóvenes “perdidos del sistema” se presentan características contextuales similares a las de los estudiantes que en 1988 estaban en 8° grado.

⁴⁴ Como se señaló anteriormente, el número de estos casos es de 3310.

En general, se puede decir que las características encontradas para el grupo de jóvenes “perdidos del sistema” resultan muy similares a las de los estudiantes que se encontraban en 8° grado en 1988, por lo que su exclusión puede no ser del todo influyente en los resultados sobre los factores intervinientes en los logros educativos de los jóvenes.

Selección de casos y estrategia metodológica

Una de las herramientas metodológicas que permitirá observar la influencia de las distintas variables explicativas sobre la variable dependiente con dos categorías, es la regresión logística binomial. Esta fue la primera opción elegida; sin embargo, al encontrar los 1810 casos “perdidos del sistema” se hizo necesario evaluar la forma en que la exclusión de estos casos afectaría los resultados del modelo. Para ello, se ajustaron dos modelos: uno binomial (no graduado y graduado) y uno multinomial, cuya variable dependiente contenía las categorías de: no graduado, desconocido (“perdidos del sistema”) y graduado.

Al ajustar ambos modelos, se encontró que el sentido, la magnitud y la significancia de las variables independientes prácticamente no variaban entre un modelo y otro⁴⁵. Es decir, que los 1810 casos “perdidos del sistema” no influían mayormente en el efecto de las variables independientes sobre la variable a explicar, por lo que se procedió a excluirlos del análisis y ajustar sólo modelos logísticos binomiales, cuyos resultados se presentan y analizan en la siguiente sección.

3.6 Resultados del modelo logístico binomial

Para observar la influencia de los diferentes grupos de variables (individuales, familiares y contextuales) sobre la no terminación de *high school* por parte de los jóvenes mexicanos y nativos, se ajustaron diversos modelos logísticos binomiales⁴⁶ en los cuales se iban incorporando distintas variables⁴⁷. Al mismo tiempo que se observaban los cambios en la influencia de las

⁴⁵ La comparación de ambos modelos se presenta en el anexo II, sección II.C.

⁴⁶ Las especificaciones de los modelos logísticos binomiales se pueden consultar en el capítulo II.

⁴⁷ Antes de ajustar los modelos se verificó la posible correlación entre variables. Al respecto se observó que ninguna de las variables consideradas mostraba una correlación que fuese significativa.

variables independientes, fue posible percatarse de las mejoras en la bondad de ajuste o de predicción⁴⁸ del modelo (ver cuadro 3.10).

A continuación se presentan, en primera instancia, los resultados y cambios en la variable generación – segmento por ser uno de los aspectos más relevantes en la perspectiva de la asimilación segmentada. Posteriormente se indica la influencia de las diversas variables explicativas sobre la no terminación de *high school*, así como los cambios observados entre los modelos ajustados.

Generación – segmento

El ajuste de los modelos logísticos trajo consigo algunos cambios en las razones de momios⁴⁹ de la variable generación – segmento, así como en la bondad de ajuste de los modelos. Dichos cambios están asociados con la incorporación de variables de distinta índole. A continuación se detalla la inclusión de las variables y su incidencia sobre los valores de la generación y segmento en cada modelo.

En los diversos modelos se observa que sólo los nativos y las generaciones del segmento bajo son las que tienen diferencias estadísticamente significativas con los nativos del medio y alto. A su vez, en el modelo 1 se observa que, dentro del segmento bajo, los jóvenes de tercera y primera generaciones son los que tienen las mayores probabilidades de no terminar *high school*, seguidos de la segunda y después de los nativos (modelo 1).

⁴⁸ La bondad de ajuste se refiere a la comprobación de qué tan probables son los resultados muestrales a partir del modelo ajustado. La probabilidad de los resultados obtenidos se denomina verosimilitud. Para comprobar si la verosimilitud difiere de 1 (que el modelo se ajusta perfectamente a los datos) se utiliza el estadístico -2 Log likelihood; cuanto más próximo a cero sea el valor del estadístico, más próximo a 1 será la verosimilitud y mejor será el modelo. La siguiente fórmula nos indica el mejoramiento proporcional de la R^2 de un modelo comparado con otro (Pampel, 2000):

$$pseudo R^2 = \frac{-2 \text{ Log likelihood}_1 - (-2 \text{ Log likelihood}_2)}{-2 \text{ Log likelihood}_1}$$

⁴⁹ La razón de momios está definida por la expresión:

$$\frac{p}{1-p} = e^{\beta_0} * e^{\beta_1 X_1} * e^{\beta_2 X_2} * \dots * e^{\beta_n X_n}$$

Al igual que en el capítulo II, en este se interpreta la variación de la variable dependiente a partir de lo siguiente: $\Delta = (e^\beta - 1)$.

Cuando se controlan variables individuales como el sexo, la edad y las limitaciones en el desempeño escolar por el idioma inglés, la bondad de ajuste del modelo 2 con respecto al anterior mejoró en un 5.1 por ciento, aumentando así la capacidad de predicción del mismo. Además, se observa que, a pesar de que se reducen los valores, la tercera generación del segmento bajo sigue mostrando las mayores propensiones de abandonar la escuela, sólo que en este caso le sigue en importancia la segunda generación, después la primera y posteriormente los nativos (modelo 2). Lo anterior indica que dichas variables están teniendo un efecto sobre la no terminación de *high school*, siendo la edad la que está ejerciendo mayor control.

Posteriormente, en el modelo 3 se incluyen variables relacionadas con las actividades domésticas y extradomésticas que realizan los jóvenes, así como algunas que indican su grado de vinculación con la escuela. Al respecto, la tercera generación del segmento bajo continúa con las mayores desventajas de concluir *high school*, le siguen la segunda y primera generaciones con probabilidades muy similares y por último están los nativos con las menores propensiones. En este caso la variable que tiene un mayor control sobre los cambios observados es la inasistencia escolar y la capacidad de predicción del modelo mejoró en un 2.3 por ciento.

Al incorporar variables de carácter familiar en el modelo 4, se observan las mayores reducciones en los valores de la variable generación – segmento, no sólo con respecto al modelo 3 sino también al modelo 1, mejorando su bondad de ajuste en un 4 por ciento. A pesar de dicha reducción, la tercera generación del segmento bajo sigue siendo la más propensa a abandonar los estudios de *high school*, le siguen la segunda y primera generaciones y por último los nativos. Es importante destacar este resultado porque mucha de la literatura sobre la escolaridad de los jóvenes indica la importancia que tienen los aspectos familiares sobre la educación de los hijos, lo cual coincide con los resultados obtenidos en este estudio.

Por último, cuando se controla el efecto de las variables relacionadas con el contexto escolar, los nativos y los mexicanos de primera y segunda generaciones del segmento bajo reducen sus propensiones de abandonar *high school*, presentando probabilidades similares, y observándose una mejora en la predicción del modelo de un 2.3 por ciento. Sin embargo, la tercera generación de mexicanos de ese segmento de ingreso sigue siendo la más propensa a abandonar *high school*,

aun cuando su probabilidad se ha visto disminuida con respecto a los modelos anteriores (modelo 5).

En general, se puede decir que, cuando se considera sólo la variable generación – segmento como factor explicativo para la no terminación de *high school*, se observa que ninguna de las generaciones y nativos pertenecientes al segmento de ingreso medio y alto muestran diferencias estadísticamente significativas con la categoría de referencia (nativos del segmento medio y alto), lo que indica que estos jóvenes tienen comportamientos semejantes al grupo de comparación sobre el hecho de no graduarse a tiempo de *high school*. Por su parte, el ubicarse en el segmento bajo explica en mayor medida la no conclusión de estudios de *high school*, pues en todos los modelos ajustados, tanto mexicanos como nativos de ese segmento presentan diferencias estadísticamente significativas con los nativos del segmento medio y alto. Estos resultados coinciden con lo planteado en la perspectiva de la asimilación segmentada, la cual señala que los migrantes en estratos económicos más favorecidos tendrán una mayor asimilación que los de segmentos bajos de ingreso.

Por otro lado, de acuerdo con el enfoque asimilacionista, las generaciones más avanzadas serán las que deberán presentar una mayor asimilación. Sin embargo, en este caso los resultados obtenidos en los diversos modelos van en un sentido opuesto a dicho planteamiento, debido a que la tercera generación del segmento bajo es la que tiene las mayores desventajas de terminar *high school* en comparación con el resto de las generaciones y los nativos.

Características individuales

En los diversos modelos se encuentra que el ser hombre o mujer no es una condición estadísticamente significativa, esto quiere decir que el género no es determinante en la no conclusión de estudios de *high school*. Éste es un resultado interesante porque diversas investigaciones señalan que el género es una variable importante para la continuidad escolar de los jóvenes (Velez, 1989; Foote y Martin, 1993; Family Background, s/f), situación que no se presenta en los resultados de ninguno de los modelos aquí obtenidos.

La edad que tenían en octavo grado es una de las variables que tiene mayor peso en la conclusión de estudios de *high school*, sobre todo cuando sólo se consideran las características individuales, pues al controlar el efecto de las características familiares y del contexto, su peso se ve reducido. No obstante, es importante indicar que el tener 16 años o más incrementa significativamente las probabilidades de no terminar *high school* en comparación con los menores a esa edad. A pesar de que en las investigaciones sobre los factores que inciden sobre la escolaridad de los jóvenes, la edad no es un aspecto señalado como influyente para la deserción escolar; aquí se observa que el cursar tardíamente el 8° grado es un predictor importante de que los jóvenes no concluirán *high school* a tiempo.

Diversas investigaciones han indicado que el dominio del idioma inglés es un factor que incide sobre la continuidad escolar de los jóvenes. En este caso las limitaciones en el desempeño escolar de los jóvenes ocasionadas por el grado de posesión del dominio del idioma inglés no es una variable que resulte significativa en términos estadísticos para la no conclusión de *high school*. Es interesante observar que quienes están en la categoría de desconocidos tienen altas probabilidades de no terminar *high school*. Esto podría ser un indicador de la falta de dominio del idioma inglés por parte de los estudiantes, mismo que no expresan a sus profesores y por ello lo desconocen⁵⁰, o bien los profesores no indagan sobre el idioma del estudiante a pesar de observar que tienen un mal desempeño.

En relación con la condición de actividad, se puede observar que, tal y como se ha visto en otras investigaciones (McNeal, 1997), los jóvenes que trabajan más de 20 horas a la semana tienen mayores riesgos de no graduarse, en contraste con los que no trabajan. Por su parte, quienes trabajan menos de 20 horas presentan menores riesgos de no terminar sus estudios; sin embargo, esta categoría no resultó significativa en términos estadísticos, lo cual indica que tienen similares oportunidades de concluir sus estudios a los que no trabajan.

Contrario a lo que se podría esperar, el hecho de que los jóvenes realicen tareas domésticas de manera no tan frecuente (raramente/nunca) incrementa los riesgos de no graduarse a tiempo de

⁵⁰ La pregunta sobre el desempeño escolar de los estudiantes relacionado con el idioma inglés se hizo a los profesores.

high school en comparación con los que hacen este tipo de labores de manera frecuente. Por ello se puede decir que las labores domésticas no tienen el mismo impacto que las actividades extradomésticas en el desempeño escolar.

A su vez, los jóvenes que faltan a la escuela más de un día a la semana tienen mayores probabilidades de no concluir sus estudios de *high school*, en comparación con los que no faltan a clases. Asimismo, los que no realizan actividades deportivas en la escuela tienen mayores razones de momios de no graduarse de *high school* en contraste con quienes sí hacen deportes. Este comportamiento confirma lo planteado en otros estudios que señalan un mayor compromiso escolar de los jóvenes que realizan actividades deportivas (McNeal, 1995).

Características familiares

El papel de la estructura familiar es determinante, debido a que los estudiantes que no residen con ambos padres presentan las mayores razones de momios de no terminar *high school*, siendo mucho mayores para los que viven sólo con el padre u otros familiares. Esto último puede ser indicativo de la entrada al mercado de trabajo a una edad más temprana para los jóvenes que no viven con ambos padres. Por su parte, llama la atención que las razones de momios de no terminar *high school* sean ligeramente menores para los jóvenes que viven sólo con su madre en comparación con los que viven con madre y padrastro y padre u otros familiares.

Asimismo, y de acuerdo con lo observado en otros estudios (Vernez y Abrahamse, 1996; Bianchi y Robinson, 1997; Hofferth, Boisjoly y Duncan, 1998; Sander, 1999), el tener más de tres hermanos incrementa las probabilidades de no graduarse de *high school*, en comparación con la de los que tienen un número más reducido de hermanos. Esto podría explicarse por dos razones: una por la dilución de recursos en la familia (atención, cuidados, ingresos, etc.), pues a medida que se incrementa el número de hijos, los recursos disponibles para cada uno de ellos se reducen y su desempeño escolar se puede ver disminuido. Otra posible explicación es la incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo para contribuir al ingreso familiar cuando se incrementa el número de hermanos, pues generalmente los de mayor edad son los que se insertan en actividades económicas.

Otro resultado coincidente con estudios anteriores, es el relacionado con la escolaridad de los padres, pues en este caso el hecho de que los padres de los jóvenes tengan menos de *high school*, incrementa las razones de momios de que los hijos no concluyan sus estudios, en contraste con quienes tienen padres con estudios posteriores a *high school*. Este comportamiento también se presenta para los estudiantes con padres cuyo nivel de estudios es haberse graduado de *high school*, aunque en menor medida. En esta misma variable destaca que los estudiantes que desconocen el nivel educativo de sus padres tengan altos riesgos de no concluir sus estudios; una posible explicación de ello es que el desconocimiento sobre la educación de los padres se debe a que tienen niveles educativos no concluidos o sólo algunos años de escolaridad.

En relación con el lenguaje que se habla en casa, diversos estudios han indicado que algunas generaciones de mexicanos hablan todo el tiempo inglés en su casa y no usan su lengua nativa (Portes y Rumbaut, 2001; Schmid, 2001; Alba *et al.*, 2002), aunque no se indica si esto es un factor que incida en sus logros educativos. En este caso, se observa que el hecho de que los jóvenes hablen en su hogar un lenguaje distinto al inglés no presenta diferencias estadísticamente significativas con aquellos que hablan inglés en su casa, por lo que no es un elemento que determine la conclusión de *high school*.

Por su parte, un aspecto poco explorado en las investigaciones, pero que aquí muestra tener influencia sobre la escolaridad de los jóvenes, es el asociado con el involucramiento de los padres en las actividades escolares de sus hijos. En particular el relacionado con la asistencia de los padres a las juntas escolares, observándose que cuando los padres no asisten a las juntas, los estudiantes presentan mayores riesgos de no terminar *high school*. Ocurre lo mismo para los estudiantes que desconocen si sus padres acuden a dichas reuniones, lo cual podría estar relacionado con la falta de comunicación de los hijos hacia los padres.

Características contextuales

Al incorporar factores relacionados con el contexto escolar a los modelos se tiene que, cuando los jóvenes asisten a escuelas públicas, las razones de momios de no terminar sus estudios se incrementan con respecto a los que acuden a escuelas privadas, religiosas o no religiosas. Es

muy posible que este resultado esté asociado con la baja calidad educativa de las escuelas públicas, lo cual generalmente incide en la deserción escolar (Gilbert, 2008). A su vez, quienes asisten a escuelas en zonas rurales tienen menores riesgos de no terminar *high school*, en contraste con los que están en escuelas en áreas urbanas. Este comportamiento es esperado porque las escuelas en zonas rurales de Estados Unidos generalmente cuentan con mejor infraestructura y personal más capacitado, lo cual permite la obtención de mejores niveles educativos para los estudiantes que acuden a dichas escuelas. A su vez, se ha documentado que los jóvenes que asisten a las escuelas en áreas rurales por lo general provienen de estratos medios y altos, factor de gran relevancia para la continuidad escolar.

Aquellos estudiantes en cuyo salón de clases asisten del 21 al 50 por ciento de hispanos presentan mayores probabilidades de no terminar *high school* en contraste con los que tienen bajos porcentajes de hispanos en su clase (hasta 10 por ciento). Lo anterior llama la atención, pues se esperaría que donde hay un mayor porcentaje de hispanos se presentaran mayores riesgos de abandono escolar; sin embargo, lo que se observa es que los que tienen más del 50 por ciento de hispanos en su clase no presentan diferencias estadísticamente significativas con los que tienen porcentajes más bajos (hasta 10 por ciento). Estos resultados contradicen los planteamientos sobre la segregación educativa a la que se enfrentan los hispanos, indicándose que son éstos los que generalmente se ubican en escuelas con baja calidad educativa y otras carencias, mismas que limitan los logros educativos de los estudiantes en dichas instituciones (Gilbert, 2008). Una posible explicación al respecto puede asociarse con la auto-discriminación de los jóvenes mexicanos, que al verse como minoría frente a los nativos, presentan poco interés en las actividades vinculadas a la escuela y con sus compañeros, situación que con el paso del tiempo los puede rezagar educativamente.

Cuadro 3.10

Regresiones logísticas binomiales para modelar la probabilidad de no terminar *high school*,
Estados Unidos, 1988 – 1992

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Constante	0.090	0.065	0.046	0.028	0.021
Generación - Segmento					
1a bajo	5.359 *	3.951 *	3.680 *	2.341 *	1.944 **
2a bajo	4.804 *	4.214 *	3.747 *	2.368 *	1.837 **
3a bajo	6.793 *	5.577 *	5.259 *	3.461 *	2.563 *
Nat bajo	3.032 *	2.740 *	2.635 *	1.873 *	1.915 *
1a alto	0.875	0.859	0.910	1.000	0.836
2a alto	1.395	1.330	1.493	1.337	1.070
3a alto	1.488	1.358	1.262	1.214	0.945
Nat alto	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
Sexo					
Hombres		1.041	1.039	1.093	1.070
Desconocido		1.010	1.073	0.958	0.904
Mujeres		1.000	1.000	1.000	1.000
Edad en 8o grado (1988)					
15 años		1.932 *	1.918 *	1.766 *	1.767 *
16 años o más		8.947 *	8.284 *	6.273 *	6.099 *
Desconocido		1.538	1.592	1.627	1.817
14 años o menos		1.000	1.000	1.000	1.000
Inglés					
Limitado		1.236	1.118	0.985	0.950
Desconocido		3.554 *	3.105 *	2.694 *	2.601 *
No limitado		1.000	1.000	1.000	1.000
Condición de actividad					
Más de 20 hrs.			1.480 *	1.496 **	1.547 *
Hasta 20 hrs.			1.005	1.068	1.084
Desconocido			1.487	1.433	1.549
No trabaja			1.000	1.000	1.000
Tareas domésticas					
Raramente/nunca			1.257 **	1.224 **	1.234 **
Desconocido			0.814	0.567	0.618
Seguido/algunas veces			1.000	1.000	1.000
Inasistencia escolar					
Más de un día a la semana			2.539 *	2.395 *	2.425 *
Desconocido			1.247	1.082	1.152
No falta a clases			1.000	1.000	1.000
Deportes					
No hace deporte			1.689 *	1.492 *	1.455 *
Desconocido			1.650 **	1.596 **	1.456 **
Si hace deporte			1.000	1.000	1.000

Continúa...

Continuación

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Estructura familiar					
Madre y padrastro				1.768 *	1.667 *
Sólo madre				1.610 *	1.578 *
Sólo padre u otros fam				2.299 *	2.244 *
Madre y padre				1.000	1.000
Número de hermanos					
Más de 3 hermanos				1.273 **	1.282 *
Desconocido				2.107 **	2.157 **
Hasta 3 hermanos				1.000	1.000
Educación de los padres					
Graduado de HS				1.817 *	1.819 *
Menos de HS				2.942 *	2.877 *
Desconocido				1.624 *	1.644 *
Más de HS				1.000	1.000
Lenguaje en casa					
Español				0.924	0.920
Otro				1.006	1.027
Desconocido				1.618	1.696
Inglés				1.000	1.000
Juntas escolares					
No asisten				1.306 *	1.270 *
Desconocido				1.283 **	1.248 **
Si asisten				1.000	1.000
Tipo de escuela					
Pública					1.445 *
Otra (priv religiosa o no religiosa)					1.000
Zona de la escuela					
Rural					0.813 **
Suburbano					1.014
Urbano					1.000
Hispanos en clase					
Del 11 al 20%					1.324 **
Del 21 al 50%					1.715 *
Más del 50%					1.238
Desconocido					1.796
Hasta 10%					1.000
- 2 Log likelihood	8410.729	7979.201	7780.769	7476.192	7310.796
Porcentaje de mejora del modelo en relación con el inmediato anterior		5.1%	2.3%	4.0 %	2.3 %

* p < 0.001 ** p < 0.05 ***p<0.1

Con el análisis multivariado se ha podido evidenciar que las características individuales de los jóvenes tienen una influencia importante en la conclusión de sus estudios, excepto por el género. Por su parte, los factores familiares que más inciden en la educación de los jóvenes están asociados con la estructura familiar, el número de hermanos y la educación de los padres, así como la asistencia de estos últimos a las juntas escolares de sus hijos. De las variables contextuales, el tipo de escuela, la zona donde se ubica y el porcentaje de hispanos en clase también mostraron intervenir en la escolaridad de los jóvenes.

Lo más importante a destacar es el papel de las generaciones y el segmento de ingreso sobre la no terminación de *high school* para la población del segmento bajo. Se observó que quienes muestran una mayor propensión a no concluir sus estudios son los jóvenes del segmento bajo en comparación con los nativos del medio y alto, con diferencias estadísticamente significativas. Esto comprueba lo planteado en la perspectiva de la asimilación segmentada, en la cual se indica que quienes se ubiquen en estratos bajos tendrán las mayores desventajas educativas.

Dentro del segmento bajo quienes tienen los mayores riesgos de no concluir su nivel educativo son los de la tercera generación; dichos riesgos disminuyen a medida que se controla el efecto de las variables individuales, familiares y contextuales. Por su parte, la primera y segunda generaciones son las que más disminuyen sus riesgos cuando se incorporan otras variables. Por lo tanto, se puede decir que el efecto de la generación y segmento de ingreso es mucho más importante para los logros educativos de la tercera generación del segmento bajo. Este resultado podría asociarse con lo que se ha denominado movilidad negativa, en la cual quienes pertenecen a estratos bajos descienden aún más por la falta de oportunidades educativas.

Cabe decir que los resultados anteriores dan cuenta de las diferencias entre los segmentos medio y alto con el bajo, pero no se sabe con certeza qué tan propensas a abandonar sus estudios son las generaciones de mexicanos del segmento bajo en comparación con los nativos de ese mismo segmento. Para complementar el análisis anterior y avanzar en la verificación de las hipótesis de la asimilación segmentada al interior de un mismo segmento de ingreso, se procedió a ajustar tres modelos más: el primero es para la población de jóvenes sin distinguir por segmento de ingreso; en el segundo modelo sólo se consideró a la población del segmento de ingreso bajo; y en el

tercer modelo se tomó a los jóvenes del segmento de ingreso medio y alto. Al mismo tiempo, los resultados de estos modelos tuvieron dos modalidades: en una de ellas se incorporó sólo la variable generación y en la segunda se controló el efecto de las variables individuales, familiares y contextuales que se han venido planteando hasta el momento.

Anteriormente se observó que los jóvenes pertenecientes al segmento bajo son los que se encontraban en mayor desventaja de concluir sus estudios de *high school* frente a los nativos del medio y alto. Dentro del segmento bajo, los más propensos a abandonar *high school* eran los de la tercera generación (cuadro 3.10). Ahora bien, de acuerdo a los resultados obtenidos en el primer bloque de modelos que se muestran en el cuadro 3.11, se observa que, controlando el efecto de la generación sin distinguir por segmento de ingreso, todas las generaciones de mexicanos muestran diferencias estadísticamente significativas con los nativos. Dentro de ellos, quienes tienen las mayores probabilidades de no concluir sus estudios de *high school* son los de la tercera generación, seguidos de la segunda y por último los de la primera.

Al distinguir por segmento de ingreso se observa que las generaciones del segmento bajo son las únicas que muestran diferencias estadísticamente significativas con los nativos. A su vez, quienes tienen las mayores propensiones de no terminar *high school* siguen siendo los de la tercera generación, después los de la primera y por último los de segunda generación; dichos resultados no son los esperados, pues se esperaba que la tercera generación fuera la que tuviera una mayor asimilación al haber estado expuesta mayor tiempo a la sociedad estadounidense y tener padres nacidos en dicho país. Una posible explicación de este resultado puede asociarse a la baja escolaridad de los padres, la estructura familiar, la condición de actividad de los jóvenes, problemas en la escuela, entre otros. Sin embargo, al controlar el efecto de diversas variables individuales, familiares y contextuales, se observa una reducción en los riesgos de abandonar *high school* para todas las generaciones de mexicanos, pero también cambia la significancia de las mismas, pues, en el segmento bajo, la tercera generación es la única que mantiene diferencias significativas con los nativos (cuadro 3.11). Esto es muy importante, pues, aun controlando por una serie de variables, la tercera generación no sólo tiene desventajas en el segmento bajo sino también cuando no se considera su estrato socioeconómico. Lo anterior quiere decir que la tercera generación es heterogénea: la mayor parte pertenece al segmento bajo, lo que provoca

que al no distinguir por segmento de ingreso siga siendo propensa a abandonar los estudios de *high school*. No obstante, es importante señalar que en el segmento medio y alto, esta generación no tiene diferencias con los nativos de ese mismo segmento.

El comportamiento presentado por la tercera generación del segmento bajo parece indicar la presencia de un grupo selecto, en el sentido que su movilidad social no ha sido ascendente y permanecen en estratos bajos que limitan sus logros educativos. Se supone que, al haber nacido junto con sus padres en Estados Unidos, tuvieron mayores posibilidades de ascender en la escala social, cuestión que podría ser más complicada para las otras generaciones. Pero al mismo tiempo, sin distinguir por segmento, esa diferencia prevalece, lo cual supone la existencia de otros factores que no han sido explorados y que requieren un análisis futuro; por ejemplo, el nivel socioeconómico de los abuelos, su escolaridad, el tipo de ocupación, el año de llegada, el estatus de residencia en Estados Unidos, entre otros.

Cuadro 3.11

Resultados de las regresiones logísticas para modelar la probabilidad de no terminar *high school*, por segmento de ingreso, Estados Unidos, 1988 -1992

Modelo sin controlar los efectos de las variables individuales, familiares y contextuales

	Población sin distinguir por segmento de ingreso	Segmento de ingreso	
		Bajo	Medio y alto
		Exp (B)	Exp (B)
Generación			
1a	1.959 *	1.767 *	0.875
2a	2.438 *	1.584 *	1.395
3a	2.641 *	2.241 *	1.488
Nativos	1.000	1.000	1.000

Modelo controlando los efectos de las variables individuales, familiares y contextuales

	Población sin distinguir por segmento de ingreso	Segmento de ingreso	
		Bajo	Medio y alto
		Exp (B)	Exp (B)
Generación			
1a	1.024	1.050	0.837
2a	1.070	1.016	0.973
3a	1.297 ***	1.405 **	0.836
Nativos	1.000	1.000	1.000

* p < 0.001 **p < 0.05 *** p < 0.1

Fuente: Elaboración y cálculos propios con datos de la NELS: 88-92.

Conclusiones

En este capítulo se buscó analizar la influencia de diversos factores sobre la no conclusión del nivel de *high school* por parte de los jóvenes de origen mexicano y nativos. Varios aspectos destacaron durante el estudio de este tema. Uno de ellos tiene que ver con las características de los estudiantes de primera generación en 8° grado, de los cuales una proporción importante de ellos se ubicaba en el segmento medio y alto, y mostraba padres con altos niveles educativos. Lo anterior propiciaba que, en muchos aspectos, se parecieran más a los nativos que a las generaciones de mexicanos. Este comportamiento sólo es un reflejo de la selectividad de este grupo, porque el patrón general de los migrantes de primera generación se asocia más con una población rezagada, tanto en términos económicos, educativos y laborales. Sin embargo, el análisis de los aspectos que están incidiendo en dicha selectividad requiere una investigación futura.

Otro aspecto más a destacar es la importancia que adquieren las variables individuales, familiares y contextuales sobre la no terminación de *high school*. Son la edad, la condición de actividad, las tareas domésticas, la inasistencia escolar, las actividades deportivas, la estructura familiar, el número de hermanos, la educación de los padres, la asistencia de los padres a juntas escolares, el tipo de escuela y la zona donde se ubica, y la proporción de hispanos en clase, las variables que influyen en los estudios de *high school* de los jóvenes.

Un resultado que destaca dentro de los factores intervinientes en la educación de los jóvenes es el asociado con la pertenencia a cierta generación y segmento de ingreso. El papel de estas características mostró ser de gran importancia para los jóvenes de origen mexicano que pertenecen a estratos bajos, debido a que son los que muestran diferencias significativas con los nativos del medio y alto. Destaca que la tercera generación del segmento bajo tenga mayores riesgos de no terminar *high school* en comparación con los nativos del medio y alto.

Al realizar comparaciones al interior de cada segmento de ingreso, se observaron los siguientes resultados: cuando se considera como variable explicativa a la generación, las generaciones de mexicanos del segmento bajo son más propensas a no terminar sus estudios de *high school* en

comparación con los nativos de ese segmento, siendo la tercera generación la que presenta los mayores riesgos de no concluir sus estudios, y le siguen la primera y la segunda generaciones. Cabe señalar que los resultados para el segmento medio y alto no fueron estadísticamente significativos. Por otro lado, cuando se controla el efecto de las características individuales, familiares y contextuales, los jóvenes del segmento bajo de primera y segunda generaciones no presentan diferencias significativas con los nativos del mismo segmento, lo cual es importante destacar porque generalmente estas generaciones son las más rezagadas en términos educativos. Parte de la explicación se puede encontrar en la selectividad observada para el grupo de primera generación, aunque para la segunda no existe un argumento similar.

Por su parte, el hecho de que la tercera generación del segmento bajo sea la que tiene los mayores riesgos de abandonar *high school*, contradice los planteamientos en los cuales se indica que a medida que se tiene un mayor tiempo de exposición se logra una mayor asimilación. Las explicaciones detrás de este comportamiento pueden ser variadas, una de ellas podría asociarse con lo planteado en algunas investigaciones en las cuales se indica que, a pesar de que los jóvenes de primera y segunda generaciones experimentan discriminación por parte de los nativos y de los jóvenes de tercera generación, suelen estar más motivados para continuar sus estudios y ascender en la escala social en comparación con las generaciones con mayor tiempo de exposición en Estados Unidos (Valenzuela, 1999). Otra posible causa del comportamiento encontrado para la tercera generación es el hecho de que los jóvenes de generaciones posteriores a la segunda son más propensos a consumir alcohol y drogas ilegales, así como mostrar conductas violentas o delictivas (Fry y Passel, 2009); cuestiones que podrían ser elementos influyentes para su abandono escolar.

En general, se puede decir que el proceso de asimilación socioeconómica analizado con el nivel educativo de los jóvenes no arroja resultados únicos. En particular, se observa que, cuando no se distingue entre generaciones de mexicanos, la hipótesis de la asimilación segmentada se confirma para aquellos que pertenecen a estratos socioeconómicos más favorecidos, siendo éstos los que tienen mayores probabilidades de concluir sus estudios de *high school*. No obstante, se puso en evidencia que las generaciones más avanzadas no son necesariamente las que presentan una mayor asimilación. Lo anterior sólo denota la complejidad de analizar a la población de

origen mexicano que, como se ha visto, presenta características heterogéneas que deberían ser tomadas en cuenta en investigaciones posteriores.

Reflexiones finales

La importancia de estudiar el tema de la asimilación socioeconómica por medio de la educación de los jóvenes de origen mexicano se debe a varias razones; entre ellas está el hecho de que el patrón de migración temporal que mostraban los mexicanos hace algunas décadas ha comenzado a cambiar en los últimos años, observándose una migración cada vez más permanente. A su vez, la decisión de residir en un nuevo país trae consigo un proceso de adaptación a la sociedad receptora por parte de los inmigrantes, siendo, en teoría, más fácil para los jóvenes. Al mismo tiempo, se ha señalado que los jóvenes de origen mexicano son los que muestran mayores desventajas educativas en comparación con otros grupos de inmigrantes, lo cual es de gran importancia porque la educación es un indicador de asimilación socioeconómica y también determina en gran medida las oportunidades laborales a las que acceden los jóvenes.

La discusión sobre la forma de analizar la incorporación o asimilación de los inmigrantes a la nueva sociedad ha llevado a diversas formas de estudiar el proceso en el cual se lleva a cabo dicha asimilación. Una de las perspectivas más relevantes es la llamada asimilación segmentada, por contemplar aspectos de diferentes enfoques y por considerar las distintas formas de integración del migrante y sus descendientes, dependiendo del segmento socioeconómico en el que se ubique. Esto último es relevante porque los mexicanos presentan formas heterogéneas en su llegada, residencia, ocupaciones, educación, etc., lo cual los convierte en un grupo complejo de estudiar.

A lo largo de esta investigación se ha buscado analizar la asimilación socioeconómica de los jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos, vista a través de su nivel educativo. Junto con este planteamiento existen dos cuestiones fundamentales en torno a las cuales ha girado el presente estudio: una de ellas se relacionó con el análisis de ocurrencia de la asimilación para las distintas generaciones de mexicanos entre segmentos y dentro de cada segmento de ingreso; otra más consistió en explorar la influencia que pueden tener diversos factores sobre la obtención de cierto nivel educativo, mismos que incidirán en la asimilación de los jóvenes.

A continuación se sintetizan los principales resultados encontrados en relación a la asimilación de los jóvenes de origen mexicano, haciendo hincapié en el vínculo entre los resultados y los objetivos propuestos al inicio de la investigación. Después se señalan los nuevos resultados, así como las aportaciones y limitaciones del trabajo. Por último, se plantean algunos temas que surgieron en el desarrollo de este estudio y que requieren una investigación futura.

Principales resultados

La migración de mexicanos hacia Estados Unidos no es nueva, las modalidades que ha adoptado dicho fenómeno han sido variadas en distintas etapas históricas. Uno de estos cambios es el establecimiento de los migrantes y sus familias en el país receptor. Esto, como se ha mencionado trae consigo diversas implicaciones, sobre todo para los descendientes de los migrantes, pues serán ellos los que tendrán que integrarse al sistema educativo y laboral del país de llegada. Al respecto se ha visto aquí, como en otras investigaciones, que los mexicanos de distintas generaciones tienen bajos logros educativos y se insertan en ocupaciones de baja calidad.

El panorama mencionado generalmente se traduce en una escasa movilidad social para el grupo de mexicanos, pues los bajos ingresos derivados de las ocupaciones en las que se ubica esta población implican la inserción de sus descendientes en escuelas con poca infraestructura y baja calidad educativa. Todo ello pareciera ser la antesala de un proceso que conducirá a su menor asimilación. Cabe decir que, más allá de la segregación observada por la sociedad americana hacia los latinos, la población de origen mexicano podría llevar a cabo procesos de auto-discriminación a causa de la falta de dominio del idioma inglés, su color de piel, la pertenencia a estratos socioeconómicos bajo y/o su condición de residencia (legal o ilegal). Es decir, cualquiera de estos elementos podría desencadenar sentimientos de inferioridad en relación con los grupos dominantes y limitar la integración de los mexicanos a la sociedad receptora. Por ejemplo, en el caso de los jóvenes, las dificultades para expresarse y entender el idioma inglés en la escuela puede ser un factor de auto-discriminación; el estudiante al ver su desempeño escolar afectado por las limitaciones en el inglés se va rezagando hasta abandonar la escuela. Si a lo anterior se le agrega que los jóvenes rezagados escolarmente enfrentan exclusión de sus

compañeros y maestros por ser considerados de bajo rendimiento académico, el proceso de auto-discriminación se ve reforzado.

Cabe decir que el proceso metodológico utilizado en este estudio implicó el uso de distintas fuentes de datos. En la primera parte de la investigación se utilizó la *Current Population Survey* 2003 (CPS 2003), la cual recopila información sobre diversas características de la población residente en Estados Unidos cuya edad es mayor a los 15 años. Teniendo esa fuente como referente se consideró como jóvenes al grupo de edad de 20 a 24 años, dado que a esa edad es muy posible que hayan concluido su vida escolar.

En la segunda parte de la investigación se consideró como fuente de datos la *National Education Longitudinal Survey*, 1988 – 1992 (NELS: 88-92). Esta encuesta es de carácter longitudinal y está dirigida a una cohorte de estudiantes que fueron seguidos desde un año antes de ingresar a *high school* en 1988, hasta la conclusión de ese nivel en 1992. Las edades de los jóvenes al inicio de esta encuesta oscilan entre los 14 y 16 años.

A continuación se presentan los principales resultados divididos en dos grandes subtemas. En el primero de ellos se indica la relación con la educación y asimilación de los jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos. Para el desarrollo de esta parte se recurrió principalmente a la CPS 2003, pues con ella se podía tener un acercamiento general al nivel educativo de los jóvenes y a su asimilación socioeconómica. En el siguiente subtema se indican los resultados de la asimilación socioeconómica de los jóvenes y sus factores asociados; para ello se utilizó como fuente de datos la NELS: 88 – 92, debido a que es una base de datos que ofrece una amplia variedad de aspectos individuales, familiares y del contexto escolar de los estudiantes en Estados Unidos.

Educación y asimilación de los jóvenes de origen mexicano

Uno de los objetivos de esta investigación fue conocer en qué medida se están asimilando los jóvenes de origen mexicano en términos educativos. Los estudios relacionados con el análisis de la educación de los mexicanos han mostrado sus bajos logros educativos. En esta investigación

se observó que dicho panorama persiste, presentando algunas especificidades. Por ejemplo, cuando se toma como jóvenes a los del grupo de edad de 20 a 24 años se encuentra que un poco más del 60 por ciento de los jóvenes mexicanos poseen niveles inferiores a *high school*. De esa proporción, el mayor porcentaje se concentra en la primera generación (34 por ciento), le siguen la segunda y tercera generaciones, y por último la generación uno punto cinco.

Al distinguir por segmento de ingreso, las diferencias educativas se acentúan; más del 75 por ciento de los jóvenes mexicanos se encuentran en el estrato bajo y también son las generaciones de este estrato las que tienen menores logros educativos en comparación con las de los segmentos de ingreso más favorecidos.

Todo el panorama anterior se desprendió del análisis descriptivo. Sin embargo, todavía se deseaba ir más allá de eso, pues se buscaba un indicador que mostrara más claramente la asimilación de los jóvenes mexicanos. Para ello se calculó el índice de disimilaridad, mismo que permitió obtener las diferencias de los niveles educativos de los mexicanos frente a los nativos y mostrar las distancias entre generaciones y segmentos de ingreso; con ello fue posible realizar comparaciones entre grupos. Los principales resultados del índice de disimilaridad fueron los siguientes:

- El planteamiento de la perspectiva de la asimilación segmentada, en el que se indica que los jóvenes de estratos más favorecidos tendrán mayores logros educativos en relación con los del bajo, solo se presentó para la segunda y tercera generaciones, pero no así para la primera y uno punto cinco generaciones. Estas últimas mostraron índices de disimilaridad iguales en ambos segmentos de ingreso, por lo que el estrato socioeconómico no es un factor que haya marcado diferencia entre ellas.
- Al interior de cada segmento se encontró que, tal y como se ha señalado en diversos estudios, las generaciones que más se asimilan son las que han tenido mayor tiempo de exposición en Estados Unidos. En este caso, la primera generación seguida de la segunda del segmento medio y alto son las que mostraron mayor grado de asimilación.

Lo anterior permitió dar cuenta de que la hipótesis de la asimilación segmentada se comprueba parcialmente, pues sólo son las generaciones nacidas en Estados Unidos las que mostraron una mayor asimilación en ambos segmentos de ingreso, sobre todo en el medio y alto. Mientras tanto, para el resto de las generaciones no nacidas en Estados Unidos, el segmento de ingreso no es un factor determinante para su asimilación socioeconómica.

De acuerdo a los resultados anteriores se procedió a ajustar un modelo logístico binomial que permitiera observar la influencia de la generación en cada segmento de ingreso sobre los logros educativos de los jóvenes. Esto con la finalidad de conocer si lo encontrado con el índice de disimilaridad correspondía a un efecto de la generación o del segmento de ingreso. De acuerdo con este procedimiento y similar a lo encontrado con el índice de disimilaridad, la segunda y tercera generaciones de ambos segmentos de ingreso son las que tienen mayores probabilidades de contar con estudios de *high school*, siendo mayores las propensiones para las del medio y alto. A su vez, un resultado que destacó con el ajuste de estos modelos fue que, contrario a lo señalado en la perspectiva asimilacionista, la primera y uno punto cinco generaciones del segmento bajo tienen mayores razones de momios de terminar *high school* en comparación con las generaciones del segmento medio y alto. Cabe decir que no por ello están en mayor ventaja que la segunda y tercera generaciones de ambos segmentos. Vale la pena destacar el papel de las primeras generaciones en los estratos socioeconómicos más desfavorecidos, pues de acuerdo a lo que se ha señalado por diversas investigaciones, tanto su menor exposición al país receptor como su inserción en estratos bajos conlleva grandes desventajas para el ascenso educativo y ocupacional de dichos jóvenes.

Abandono de high school y sus factores asociados

Los contrastes en la asimilación de las generaciones de los jóvenes mexicanos permitió dar otro paso, mismo que fue objetivo en esta investigación: conocer los factores que estaban incidiendo en la no conclusión de *high school* por parte de los jóvenes. Para llevar a cabo lo anterior se consideró una cohorte de estudiantes de 8º grado que fueron encuestados y seguidos durante su etapa de estudios en *high school*. El análisis de las características de los estudiantes se realizó en distintos momentos del tiempo.

En el caso de los estudiantes mexicanos que se encontraban en 8° grado se observó que la primera generación era un grupo selecto, pues su nivel educativo y su estrato socioeconómico de pertenencia son mejores que los de las generaciones posteriores. Además, los padres de estos jóvenes cuentan con altos niveles de educación. Cabe decir que todo ello no coincide con el patrón de los migrantes mexicanos en Estados Unidos.

En relación con la influencia de diversos factores individuales, familiares y contextuales sobre la escolaridad de los jóvenes se tuvieron los siguientes resultados:

- Generación – segmento. Entre los hallazgos más relevantes relacionados con la influencia de la variable generación – segmento se observó que, cuando se incorpora esta característica como factor explicativo de la no terminación de estudios de *high school*, únicamente los nativos y las generaciones de mexicanos del segmento bajo presentan diferencias estadísticamente significativas con los nativos del medio y alto. A su vez, algo que destacó al incorporar esta variable fue que la tercera generación del segmento bajo es la que tiene las mayores probabilidades de no concluir sus estudios de *high school*. Cabe decir que, a pesar de que este efecto se reduce al controlar diversas características individuales, familiares y contextuales, mantiene el mismo comportamiento.
- Características individuales. El grupo de estas características estuvo compuesto por una serie de variables que mostraron tener efectos diferenciados sobre la no terminación de *high school*. Por ejemplo, el género y el desempeño escolar asociado con el dominio del idioma inglés no fueron variables influyentes en la terminación de estudios por parte de los jóvenes. No ocurrió así con la edad; ésta resultó ser un aspecto muy relevante para la no conclusión de *high school*, sobre todo para aquellos mayores de 16 años. Lo cual se podría explicar porque al ingresar a una edad mayor pueden surgir otro tipo de necesidades, como el trabajar o formar una familia, que desencadenan en el abandono escolar. También puede estar asociado con la repetición de grados en niveles anteriores, que se asocian con un mal desempeño escolar.

A su vez, la realización de actividades extradomésticas por parte de los jóvenes es un aspecto que mostró incrementar los riesgos de abandonar *high school*, para los que laboran más de 20 horas a la semana. De igual manera ocurrió para aquellos que realizan de manera poco frecuente tareas domésticas, esto podría ser un reflejo de menor disciplina por parte de los jóvenes o poca vigilancia de sus padres en la realización no sólo de las tareas domésticas sino de las escolares.

Por su parte, se observó que el no asistir de manera regular a clases incrementa la probabilidad de no concluir *high school*. Ocorre lo mismo para quienes no están involucrados en actividades deportivas en su escuela.

- Características familiares. Cuando se considera este tipo de características se observa que la estructura familiar es de gran relevancia; en particular, el hecho de vivir con ambos padres biológicos incrementa las probabilidades de que los jóvenes concluyan sus estudios de *high school*. Por el contrario, el contar con un mayor número de hermanos (tres o más) hace más propensos a los jóvenes a abandonar sus estudios en ese nivel.

A su vez, la escolaridad de los padres es otro elemento que adquiere gran relevancia en la conclusión de *high school* por parte de los estudiantes. De manera particular, el hecho de que los jóvenes tengan padres con mayor escolaridad (más de *high school*) incrementa las probabilidades de que los hijos concluyan sus estudios, es decir hay un efecto de transmisión de ventajas educativas de los padres hacia los hijos. Asimismo, cuando los padres asisten a las juntas escolares de sus hijos se reducen los riesgos de que los jóvenes abandonen la escuela.

Un aspecto que ha sido señalado en las investigaciones como factor influyente en la no terminación de estudios, es el lenguaje que hablan en casa los jóvenes. En esta investigación se encontró que el hablar en el hogar un idioma distinto al inglés no explica el abandono escolar.

- Características contextuales. Los factores relacionados con el contexto escolar tuvieron varios resultados; por un lado, se encontró que los estudiantes que acuden a escuelas públicas son más propensos a no terminar sus estudios; esto puede estar asociado con los planteamientos acerca de la baja calidad educativa que tienen algunas escuelas públicas en comparación con las privadas. Asimismo, quienes asisten a escuelas ubicadas en zonas rurales son menos propensos a dejar sus estudios; algunas investigaciones sugieren que las escuelas en las áreas rurales en Estados Unidos cuentan con mayor infraestructura y recursos, por lo que esto podría vincularse con un mejor desempeño escolar de los jóvenes. A su vez, los estudiantes en cuyas clases existe un 21 a 50 por ciento de hispanos son los más propensos a abandonar *high school*.

Además de observar el papel de diversas características sobre los logros educativos de los jóvenes, también se procedió a determinar la influencia de pertenecer a cierta generación distinguiendo por segmento de ingreso. Al respecto se obtuvieron los siguientes resultados:

- Cuando no se controla el efecto de las características individuales, familiares y contextuales se observa que todas las generaciones de mexicanos son más propensas a abandonar sus estudios de *high school* en comparación con los nativos. A su vez, cuando se distingue por segmento de ingreso sólo las generaciones del segmento bajo tienen diferencias estadísticamente significativas con los nativos de ese mismo segmento, siendo los jóvenes de la tercera generación los más propensos a abandonar sus estudios.
- Una vez que se controla el efecto de las características mencionadas anteriormente se obtiene como resultado que la tercera generación en el segmento bajo y sin distinguir por segmento es la única con diferencias significativas en términos estadísticos con los nativos, siendo también la más propensa a no concluir sus estudios de *high school*.

Los resultados encontrados en esta investigación indican que la asimilación socioeconómica por medio de la educación no presenta un comportamiento homogéneo. En algunos casos se observa que la generación de pertenencia es más relevante que el segmento de ingreso, aunque no siempre se presente mayor grado de asimilación para las generaciones más avanzadas. Por su

parte, los factores que inciden en dicha asimilación abarcan diversos aspectos de la vida de los jóvenes; unos tienen mayor impacto que otros, pero al final su influencia permite avanzar en el conocimiento sobre las explicaciones detrás de los logros educativos de los jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos.

Hallazgos, aportaciones y limitaciones

Los aspectos que más destacan en esta investigación son los asociados con resultados no esperados, que no fueron pocos. El primero de ellos se presentó cuando, al utilizar el índice de disimilaridad, se encontró que las generaciones nacidas en México que pertenecían al segmento bajo tenían igual asimilación que sus similares del segmento medio y alto. Este resultado contradice los planteamientos de la asimilación segmentada.

Al observar la influencia de la generación sobre el nivel educativo, con la *Current Population Survey* (CPS) 2003 y considerando como jóvenes al grupo de 20 a 24 años, se mostró que la primera y uno punto cinco generaciones del segmento bajo presentan mayores probabilidades de tener estudios de *high school* en comparación con sus pares del segmento medio y alto. Lo anterior es novedoso porque se contrapone a los señalamientos de la perspectiva de la asimilación segmentada, pero además podría estar indicando un cambio en el patrón de los migrantes mexicanos. Lo anterior tiene relación con la selectividad observada para la primera generación; gran parte de estos jóvenes pertenecen a estratos medios y altos, tienen padres con alta escolaridad y asisten a escuelas con bajos porcentajes de hispanos; todo ello habla de una menor segregación de esta generación comparada con las demás.

Al utilizar la *National Education Longitudinal Survey* (NELS) 1988-1992 para analizar la influencia de ciertas variables sobre la terminación de *high school* de los jóvenes, también se presentaron algunas cuestiones interesantes. Por un lado, en el análisis descriptivo se observó que la primera generación es un grupo selecto por su inserción en el segmento medio y alto, y por la alta escolaridad de sus padres, características que no son el común denominador de los migrantes mexicanos que residen en Estados Unidos.

Por su parte, con el análisis multivariado se vio, contrario a lo que se hubiera esperado, que la tercera generación del segmento bajo es la que tienen menos probabilidades de concluir sus estudios en comparación con los nativos del segmento medio y alto. Este efecto se mantiene aun cuando se controlan diversas variables explicativas, es decir, su magnitud se reduce pero no desaparece su sentido y significancia. Cuando se analiza al interior de los segmentos, el comportamiento de la tercera generación del segmento bajo mantiene diferencias significativas con los nativos del mismo segmento, ya sea controlando o sin controlar las variables individuales, familiares y contextuales. Una hipótesis sobre ello es la no movilidad social de la familia de origen de esta generación que ha impedido que asciendan a estratos socioeconómicos medios o altos, y que al mismo tiempo incide en sus niveles de escolaridad. Sin embargo, el análisis de los factores que están detrás de dicho comportamiento requiere un estudio futuro.

Los resultados anteriores son un indicador de que la población de mexicanos en Estados Unidos es un grupo muy complejo y que su comportamiento no sigue un solo camino. Ejemplo de lo anterior es haber encontrado a primeras y últimas generaciones con tendencias opuestas a las señaladas por diversos estudios. Asimismo, haber observado que la pertenencia a un determinado estrato socioeconómico no siempre condiciona las oportunidades educativas, genera expectativas positivas sobre un futuro más favorecedor para los mexicanos y sus descendientes.

Si bien es cierto que lo antes mencionado se considera una aportación relevante para los estudios sobre la población de origen mexicano en Estados Unidos. También hay que indicar que se tuvieron algunas limitaciones para el análisis. La mayor parte de éstas se asocian con las fuentes de datos que, en ocasiones, por el reducido número de casos y la complejidad de las variables no permitió realizar la distinción de los factores que estaban afectando la educación de los mexicanos en las distintas generaciones, teniendo que conformarse con el panorama de los jóvenes en general (mexicanos y nativos). Por esta misma razón no fue posible adentrarse en la explicación de los elementos que podrían incidir en el comportamiento de las generaciones con resultados no esperados.

Temas para el futuro

Algunos de los resultados observados requieren de un mayor análisis, el cual no se realizó en este estudio por no ser objetivo del mismo. No obstante, en investigaciones futuras se deberían tomar en cuenta los siguientes aspectos: diferenciar al interior del grupo de mexicanos no sólo por edad, generación y segmento, sino también contar con elementos que permitan conocer los antecedentes de estas generaciones, el contexto en el que se desenvuelven, su estatus en el país de llegada, expectativas, etc., con la finalidad de poder ofrecer explicaciones sobre otros factores que contribuyan al estudio de los patrones no comunes que presentan las generaciones de mexicanos.

También es relevante avanzar en el conocimiento de las ocupaciones en las que se insertan las generaciones de jóvenes mexicanos una vez que han adquirido cierto nivel educativo. Esto requiere del diseño de fuentes de datos representativas, de tipo longitudinal, que realicen un seguimiento de las trayectorias educativas y laborales de los mexicanos, en distintos momentos del tiempo.

A su vez, es necesario incorporar una visión regional de las diferencias en la asimilación de los jóvenes, porque podría darse el caso de que las regiones en donde habita una gran proporción de migrantes mexicanos existan condiciones favorables o desfavorables que incidan en su asimilación socioeconómica.

Por último, se considera que hace falta desarrollar perspectivas de análisis que contemplen las características de los distintos grupos de migrantes, porque las que se conocen hasta ahora se fundamentaron, principalmente, en el estudio de los migrantes europeos y no en la diversidad de migrantes que se observa en la actualidad.

ANEXO I

SECCIÓN I.A. CONSTRUCCIÓN DE LA BASE A PARTIR DE LA CPS 2003

1. En primer lugar se reescalaron los datos de la base utilizando el ponderador, obteniendo así 216,424 casos.

Para construir la base de la población total de origen mexicano y de los nativos:

2. Elegimos a los que nacieron en México o en Estados Unidos a partir de la variable *pmnatvty*

Generamos una nueva variable *lugnacentre* con la variable *pmnatvty*

Seleccionamos únicamente a los que nacieron en México o en Estados Unidos.

2 →	Nació en Estados Unidos	189,883
3 →	Nació en México	7591
	Total	197,474

3. Generamos una variable para el lugar de nacimiento del padre y otra para el de la madre.

lugnacpa → *pmfntvty*

lugnacma → *pmmntvty*

A partir de las variables *lugnacentre* & *lugnacpa* & *lugnacma* generamos la variable *origen*

En la variable *origen* distinguimos a los que nacieron en Estados Unidos con padres nacidos en el mismo país.

También diferenciamos a los que nacieron en México o en Estados Unidos, pero que su padre o madre, o ambos nacieron en México.

Haciendo lo anterior obtenemos:

1 →	Estados Unidos	183,680
2 →	Origen mexicano	13,794
	Total	197,474

4. A partir de la variable *prthsp*, generamos la variable *hispano*, que nos indica el tipo de hispano. Esto nos permitirá identificar a los de la 3a generación (aquellos que, al igual que sus padres, nacieron en Estados Unidos y que se declararon de origen

Con las variables *hispano* & *origen* creamos la variable *origen1*

1 →	nativos no hispanos	171,485
2 →	1, 1.5 y 2a generaciones	13794
3 →	3a generación	6511
4 →	nativos hispanos	5684
	Total	197,474

A partir de la variable *origen1*, eliminamos a los nativos hispanos y nos quedamos con los siguientes casos:

191,790

5. Después creamos, con la variable *prtrace*, la variable *raza*, en la cual se define la raza del respondiente.

A partir de ella buscamos ubicar a los nativos blancos.

10 → blancos
20 → otra raza

Posteriormente con las variables *origen1* & *raza* creamos la variable *blancos*

1 → nativos blancos	139316
2 → 1a, 1.5 y 2a generaciones	13794
3 → 3a generación	6511
4 → nativos otra raza	32169
Total	191,790

Ahora eliminamos a los nativos de otra raza, distinta a los mexicanos y nos quedan:

159,621

6. Para distinguir entre la 1a y 2a generaciones de origen mexicano generamos la siguiente variable:

lgnacentre & *blancos* → *gen1y2*

1 → nativos blancos	139316
2 → 1a generación	7591
3 → 2a generación	6203
4 → 3a generación	6511
Total	159,621

7. Para distinguir la generación 1.5 de la 1a generación, generamos las siguientes variables:

Con la variable *a_age* generamos *añonac*

Recodificamos esa variable obteniendo el año de nacimiento del respondiente

A partir de la variable *pminusyr* creamos *añolleg*

Esta variable nos da el año de llegada a Estados Unidos del respondiente, pero se encuentra codificada en rangos (así es como viene en la CPS).

Demographics-recoded immigrant

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Not in universe	152031	95.2	95.2	95.2
	Before 1950	63	.0	.0	95.3
	1950 - 1959	127	.1	.1	95.4
	1960 - 1964	135	.1	.1	95.4
	1965 - 1969	210	.1	.1	95.6
	1970 - 1974	421	.3	.3	95.8
	1975 - 1979	536	.3	.3	96.2
	1980 - 1981	334	.2	.2	96.4
	1982 - 1983	245	.2	.2	96.5
	1984 - 1985	389	.2	.2	96.8
	1986 - 1987	361	.2	.2	97.0
	1988 - 1989	552	.3	.3	97.4
	1990 - 1991	601	.4	.4	97.7
	1992 - 1993	483	.3	.3	98.0
	1994 - 1995	553	.3	.3	98.4
	1996 - 1997	570	.4	.4	98.7
	1998 - 1999	949	.6	.6	99.3
	2000 - 2003	1061	.7	.7	100.0
	Total	159621	100.0	100.0	

La idea es obtener la edad a la que llegaron a Estados Unidos, para esto se resta el año de llegada a Estados Unidos menos el de nacimiento. Pero, en vista de que contamos con un rango en el año de llegada, probamos hacer el ejercicio, en primera instancia tomando el año menor del rango (límite inferior) y, después el año mayor de cada rango (límite superior). Antes de realizar dichas pruebas seleccionamos a la población de 15 años y más, por ser estos los que fueron entrevistados, obteniendo 118,446 casos.

Con las variables *añolleg* & *añonac* generamos *añollegsup*
A partir de *añolleg* & *añonac* creamos *añolleginf*

	Límite inferior	Límite superior
No aplica	111594	111594
Missing	186	22
Llegó a los 11 años o antes	1074	1009
Llegó después de los 11 años	5592	5821
Total	118446	118446

Nota: En los missing obtuvimos números negativos, los cuales estaban relacionados con que las personas que declararon haber llegado a Estados Unidos antes de haber nacido. Pero como vemos estas diferencias se hacen mayores cuando se toma el límite inferior.

A partir de lo anterior consideramos conveniente utilizar el límite superior como una aproximación para distinguir a la 1a y 1.5 generaciones de origen mexicano.

8. Generamos la variable:

añollegsup & *gen1y2* → *generaciones*

1 →	nativos blancos	105135
2 →	1a generación	5821
3 →	1.5 generación	1031
4 →	2a generación	2541
5 →	3a generación	3917
9 →	missing	1
	Total	118,446

Nota: 21 de los 22 missing se incluyeron en la generación 1.5, debido a que la diferencia entre el año de llegada y el de nacimiento era de un año, por lo que no podrían haber llegado después de los 11 años de edad.

Para construir los segmentos de ingreso:

9. Para distinguir los segmentos de ingreso, en primera instancia se consideraron aquellas personas que se encontraban por debajo de la línea de pobreza, pero estos resultaron un número reducido de casos (menos del 10% de la población total) y además esto implicaba elegir a los más pobres entre los pobres. De manera que se decidió considerar un rango de ingreso mayor tomando en cuenta la ocupación de los jefes del hogar.

A partir del cruce entre la ocupación y el nivel de pobreza, se pudo observar que en el 200% por encima de la línea de pobreza se podían tener ciertas diferencias de acuerdo con la ocupación, aspecto que no se presentaba con otros niveles de pobreza. Por ejemplo, en el caso de los nativos y de la población de origen mexicano, las ocupaciones de ejecutivos, profesionistas y técnicos marcan una diferencia en el nivel de pobreza con respecto a otras ocupaciones en el nivel de 200% y más arriba de la línea de pobreza. Además de que se observan diferencias más claras entre el nivel de pobreza entre los nativos y la población de origen mexicano en las distintas ocupaciones.

Asimismo, se puede observar que tanto para los nativos como para la población de origen mexicano, los mayores porcentajes de individuos se encuentran en el nivel de 200% y más arriba de la línea de pobreza, lo cual nos permite establecer un umbral para poder diferenciar los segmentos de ingreso socioeconómico.

Nivel de pobreza de los jefes de hogar de 35 a 60 años de edad, tanto nativos como de origen mexicano, según ocupación*, Estados Unidos, 2003.

Población	Nivel de pobreza	OCUPACIONES													
		Ejecu, profe y tecn		Serv. Semicualificados		Ventas, ofici y admon		Serv baja califica		Construcción		Obreros y agrícolas		No reportados	
		%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos
Nativos	Abajo de la línea de pobreza	2.0	218	4.0	31	3.4	204	11.2	193	3.5	152	5.4	98	24.3	1038
	49 % arriba de la LP	2.3	251	7.4	58	4.3	258	11.1	190	4.8	211	5.8	105	12.0	512
	99 % arriba de la LP	3.2	340	7.8	61	6.2	366	9.6	165	7.1	308	6.5	118	9.0	386
	149 % arriba de la LP	4.4	470	7.0	55	7.9	471	12.3	211	9.8	428	10.3	186	7.6	326
	199 % arriba de la LP	5.9	633	11.0	86	8.8	523	9.1	157	9.9	433	9.8	177	6.7	284
	200 % y más, arriba de la LP	82.3	8863	62.8	491	69.4	4129	46.7	804	64.9	2837	62.3	1130	40.4	1726
	TOTAL	100.0	10775	100.0	782	100.0	5951	100.0	1720	100.0	4369	100.0	1814	100.0	4272
Origen Mexicano	Abajo de la línea de pobreza	5.5	78	11.9	40	9.0	102	23.6	157	10.2	103	15.6	40	48.3	665
	49 % arriba de la LP	3.9	56	12.5	42	7.5	85	14.1	94	9.6	97	9.7	25	15.4	212
	99 % arriba de la LP	4.4	62	11.0	37	10.7	121	13.2	88	9.3	94	7.4	19	8.9	122
	149 % arriba de la LP	7.4	106	10.1	34	11.3	127	12.5	83	13.1	132	11.7	30	4.7	64
	199 % arriba de la LP	7.6	108	10.4	35	11.3	128	7.4	49	11.9	120	9.7	25	5.3	73
	200 % y más, arriba de la LP	71.3	1016	44.1	148	50.1	566	29.3	195	45.7	460	45.9	118	17.5	241
	TOTAL	100.0	1426	100.0	336	100.0	1129	100.0	666	100.0	1006	100.0	257	100.0	1377

Fuente: Elaboración y cálculos propios con datos de la Current Population Survey (CPS) 2003.

Nota: Se excluyeron a los que estaban en el ejército por ser solo 5 personas

*La clasificación de las ocupaciones se basa en la realizada por Castells (2003), quien distingue entre las ocupaciones más y menos calificadas.

Ejecutivos, profesionistas y técnicos incluye ocupaciones de alto nivel en administración pública, privada y en finanzas; así como profesiones en ciencias, ingeniería, arquitectura y ciertas ocupaciones en servicios sociales en los cuales se necesita cierto nivel de calificación.

Servicios semicalificados incluye ocupaciones que requieren poca calificación en servicios sociales, en servicios y cuidados personales, al igual que los de intendencia y limpieza.

Ventas, oficina y administración están incluidas todas aquellas ocupaciones relacionadas con ventas, tales como representantes de ventas y personal de servicios en tiendas. También se incluye operadores de equipo de cómputo, supervisores administrativos, secretarías, y otros apoyos administrativos.

Servicios de baja calificación se tienen ocupaciones de baja calificación en diversos establecimientos, tales como meseros, lavaplatos, limpieza, cuidadores de niños, guías de turistas, entre otros.

Construcción, en esta ocupación se encuentran todos aquellos que no tienen altos niveles educativos, tales como reparadores de transporte, albañiles, reparadores de casas, etc.

Obreros y trabajadores agrícolas, se incluye a todos los que trabajan en fábricas sin que tengan nivel profesional o técnico. Los trabajadores agrícolas son los pescadores, los que alimentan animales, trabajadores en la agricultura, en los bosques, entre otros.

Ejército, están todos aquellos que trabajan en las fuerzas armadas.

10. Una vez aclarado lo anterior se procedió a construir los segmentos de ingreso. Tomamos la variable *povll* (razón de pobreza familiar), agrupando a todos aquellos que se encontraban por debajo del 200% de la línea de pobreza en el segmento bajo, y los que se encontraban en o por encima de ella en el segmento medio y alto.

Con la variable *povll* creamos *pobreza*

- 1 → segmento bajo
- 2 → segmento medio y alto

Para construir la base de jóvenes de origen mexicano y nativos:

11. Con los pasos anteriores obtuvimos la población total de origen mexicano y a los nativos, por lo que para generar la base de jóvenes seguimos el mismo procedimiento pero eligiendo solo a aquellos que tenían entre 20 y 24 años de edad. Obteniendo así, el siguiente número de casos:

1 →	nativos blancos	7266
2 →	1a generación	564
3 →	1.5 generación	180
4 →	2a generación	429
5 →	3a generación	499
	Total	8,938

SECCIÓN I.B. ESCOLARIDAD Y ASISTENCIA ESCOLAR DEL GRUPO DE EDAD DE 15 A 24 AÑOS DE MEXICANOS Y NATIVOS

Población de origen mexicano y nativos de 15 a 24 años, por nivel educativo, Estados Unidos, 2003

	Población de origen mexicano	Nativos
15 a 19 años		
Menos de high school	23.2	12.9
Algún año de H.S.	57.9	67.7
H.S. completo	14.2	10.3
Más de H.S.	4.7	9.1
Total	100.0 (1840)	100.0 (11232)
20 a 24 años		
Menos de high school	29.4	0.9
Algún año de H.S.	31.6	7.9
H.S. completo	29.4	31.0
Más de H.S.	9.6	60.2
Total	100.0 (1672)	100.0 (7266)

Nota: Los números en paréntesis corresponden a los absolutos muestrales de la base sin expandir.

Fuente: Elaboración propia con datos de la CPS 2003.

Asistencia escolar de los jóvenes de origen mexicano y nativos de 15 a 24 años, Estados Unidos, 2003

Asistencia escolar	Origen mexicano	Nativos
15 a 19 años		
Está en la escuela	62.9	59.2
No está en la escuela	37.1	40.8
Total	100.0 (1840)	100.0 (11232)
20 a 24 años		
No en el universo*	1.0	0.9
Está en la escuela	8.1	14.0
No está en la escuela	90.9	85.1
Total	100.0 (1672)	100.0 (7266)

* Son los que se encuentran en las fuerzas armadas.

Nota: Los números en paréntesis corresponden a los absolutos muestrales de la base sin expandir.

Fuente: Elaboración propia con datos de la CPS 2003.

SECCIÓN I.C. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LOS JÓVENES DE ORIGEN MEXICANO Y NATIVOS

Características de los jóvenes de origen mexicano por generación y de los nativos, Estados Unidos, 2003.

	Segmento de ingreso bajo										Segmento de ingreso medio y alto													
	Jóvenes de origen mexicano					Nativos		Jóvenes de origen mexicano					Nativos											
	1a generación		1.5 generación		2a generación			3a generación		Población total		1a generación			1.5 generación		2a generación		3a generación		Población total			
%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos			
Sexo																								
Hombres	56.4	272	52.0	78	42.0	131	42.4	142	48.7	623	44.2	1617	64.6	53	66.7	20	54.7	64	54.3	89	57.5	226	52.5	1897
Mujeres	43.6	210	48.0	72	58.0	181	57.6	193	51.3	656	55.8	2038	35.4	29	33.3	10	45.3	53	45.7	75	42.5	167	47.5	1714
Estado civil																								
Solteros (as)	53.9	260	68.0	102	71.8	224	70.1	235	64.2	821	73.6	2691	56.1	46	73.3	22	75.2	88	79.3	130	72.8	286	83.3	3009
Casados (as)	42.5	205	30.0	45	22.8	71	26.0	87	31.9	408	22.8	832	43.9	36	23.3	7	21.4	25	19.5	32	25.4	100	14.9	538
Viudos o divorciados (as)	3.5	17	2.0	3	5.4	17	3.9	13	3.9	50	3.6	132	0.0	0	3.3	1	3.4	4	1.2	2	1.8	7	1.8	64
Situación laboral																								
Sin experiencia laboral	30.3	146	28.7	43	31.7	99	26.0	87	29.3	375	26.9	983	17.1	14	20.0	6	16.2	19	17.7	29	17.3	68	22.3	807
Trabaja	62.7	302	64.0	96	60.6	189	63.0	211	62.4	798	66.4	2426	74.4	61	76.7	23	78.6	92	78.7	129	77.6	305	72.8	2630
No trabaja	7.1	34	7.3	11	7.7	24	11.0	37	8.3	106	6.7	246	8.5	7	3.3	1	5.1	6	3.7	6	5.1	20	4.8	174
Nivel educativo																								
Menos de high school	30.3	146	8.7	13	1.3	4	4.2	14	13.8	177	1.2	45	24.4	20	13.3	4	1.7	2	0.6	1	6.9	27	0.6	20
Algun año de high school	32.0	154	33.3	50	26.3	82	21.2	71	27.9	357	11.7	427	29.3	24	20.0	6	8.5	10	7.3	12	13.2	52	4.1	147
High school	29.3	141	36.7	55	36.9	115	39.4	132	34.6	443	37.0	1354	30.5	25	40.0	12	32.5	38	37.8	62	34.9	137	24.8	897
Más de high school	8.5	41	21.3	32	35.6	111	35.2	118	23.6	302	50.0	1829	15.9	13	26.7	8	57.3	67	54.3	89	45.0	177	70.5	2547
Asistencia escolar																								
No en el universo	0.2	1	2.0	3	0.6	2	1.5	5	0.9	11	1.1	41	0.0	0	3.3	1	0.9	1	1.8	3	1.3	5	0.7	25
Está en la escuela	5.4	26	8.7	13	14.1	44	7.2	24	8.4	107	11.5	420	1.2	1	6.7	2	5.1	6	12.2	20	7.4	29	16.5	596
No está en la escuela	94.4	455	89.3	134	85.3	266	91.3	306	90.8	1161	87.4	3194	98.8	81	90.0	27	94.0	110	86.0	141	91.3	359	82.8	2990
TOTAL	100.0	482	100	150	100.0	312	100.0	335	100.0	1279	100.0	3655	100.0	82	100.0	30	100.0	117	100.0	164	100.0	393	100.0	3611

Fuente: Elaboración propia con datos de la Current Population Survey, 2003.

Ocupaciones de los jóvenes nativos y de los de origen mexicano por generación en Estados Unidos, 2003.

SEGMENTO DE INGRESO BAJO	Jóvenes de origen mexicano										Nativos	
	1a generación		1.5 generación		2a generación		3a generación		Población total			
	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos
Ocupación												
Ejecutivos, profesionistas y técnicos	2.9	10	3.7	4	12.5	27	12.4	31	7.9	72	17.2	468
Trabajadores de servicios semicalificados	0.9	3	6.5	7	7.9	17	6.4	16	4.7	43	5.5	150
Ventas, oficinas y administrativos	9.7	33	24.3	26	33.3	72	34.4	86	23.8	217	29.6	806
Trabajadores de servicios de baja calificación	36.3	123	24.3	26	19.4	42	23.6	59	27.4	250	22.9	624
Trabajadores de la construcción	29.5	100	26.2	28	16.2	35	16.8	42	22.5	205	15.7	428
Obreros y trabajadores agrícolas	20.6	70	15.0	16	10.6	23	6.4	16	13.7	125	9.2	250
TOTAL	100.0	339	100.0	107	100.0	216	100.0	250	100.0	912	100.0	2726
SEGMENTO DE INGRESO MEDIO Y ALTO												
Ocupación												
Ejecutivos, profesionistas y técnicos	4.4	3	12.5	3	26.3	26	16.3	22	16.6	54	24.1	693
Trabajadores de servicios semicalificados	0.0	0	0.0	0	7.1	7	7.4	10	5.2	17	5.0	144
Ventas, oficinas y administrativos	11.8	8	33.3	8	39.4	39	41.5	56	34.0	111	29.1	836
Trabajadores de servicios de baja calificación	26.5	18	4.2	1	6.1	6	14.1	19	13.5	44	18.8	539
Trabajadores de la construcción	32.4	22	29.2	7	13.1	13	12.6	17	18.1	59	16.4	470
Obreros y trabajadores agrícolas	25.0	17	20.8	5	8.1	8	8.1	11	12.6	41	6.7	192
TOTAL	100.0	68	100.0	24	100.0	99	100.0	135	100.0	326	100.0	2874

Fuente: Elaboración propia con datos de la Current Population Survey, 2003.

SECCIÓN I. D. PRUEBA CHI – CUADRADA Y COEFICIENTE DE CONTINGENCIA

Prueba de chi-cuadrada

Esta es una de las pruebas que más se usa en el ámbito de la investigación, ya que además de comprobar la bondad de ajuste, se usa para contrastar hipótesis de independencia y homogeneidad. El procedimiento de contraste implica comparar las frecuencias observadas con las frecuencias esperadas. Los supuestos básicos, son los siguientes:

- Los datos son una muestra aleatoria de n observaciones independientes
- La escala de medida puede ser nominal.

Para esta prueba se plantea las siguientes hipótesis:

- H_0 : La muestra ha sido extraída de una población con una distribución específica.
- H_1 : La muestra no ha sido extraída de una población con una distribución específica.

La prueba estadística consiste en comparar las frecuencias observadas (n_i) con las frecuencias esperadas (m_i) mediante la siguiente fórmula:

$$X^2 = \sum_{i=1}^I \sum_{j=1}^J \frac{(n_{ij} - m_{ij})^2}{m_{ij}}$$

que se distribuye según chi-cuadrado (X^2) con $r-1$ grados de libertad. Si la probabilidad de obtener un valor igual o superior a X^2 es menor que el nivel de significación determinado, se rechazará la hipótesis nula (Landeroy y González, 2006).

Coefficiente de contingencia C

El problema con la chi-cuadrada es que no informa sobre la fuerza de la asociación entre dos variables, porque es un estadístico que depende tanto de los grados de libertad como del tamaño muestral. El coeficiente de contingencia no depende del tamaño muestral y tiene valores acotados entre un mínimo y un máximo conocidos (0 y 1), por lo que nos resulta un indicador apropiado para observar el grado de asociación entre variables. Un valor de 0 indica independencia y un valor cercano a 1 indica asociación. La fórmula es la siguiente:

$$C = \sqrt{\frac{X^2}{(X^2 + n)}}$$

Cálculos del coeficiente de contingencia y de la prueba chi – cuadrada

- *Segmento de ingreso bajo – Jóvenes de 20 a 24 años*

Nivel Educativo

Case Processing Summary

	Valid		Cases Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
nivel educativo * generaciones con 11 años * segmento de ingreso con 200%	4934	100.0%	0	.0%	4934	100.0%

nivel educativo * generaciones con 11 años * segmento de ingreso con 200% Crosstabulation

segmento de ingreso con 200%			generaciones con 11 años					Total	
			1a gen	1.5 gen	2a gen	3a gen	nativos		
bajo	nivel educativo	menos de High school	Count	146	13	4	14	45	222
			Expected Count	21.7	6.7	14.0	15.1	164.5	222.0
		algun ano de H.S.	Count	154	50	82	71	427	784
			Expected Count	76.6	23.8	49.6	53.2	580.8	784.0
		H.S. completo	Count	141	55	115	132	1354	1797
			Expected Count	175.5	54.6	113.6	122.0	1331.2	1797.0
		mas de H.S.	Count	41	32	111	118	1829	2131
			Expected Count	208.2	64.8	134.8	144.7	1578.6	2131.0
Total			Count	482	150	312	335	3655	4934
			Expected Count	482.0	150.0	312.0	335.0	3655.0	4934.0

Chi-Square Tests

segmento de ingreso con 200%		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
bajo	Pearson Chi-Square	1194.904 ^a	12	.000
	Likelihood Ratio	872.631	12	.000
	Linear-by-Linear Association	856.491	1	.000
	N of Valid Cases	4934		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.75.

Symmetric Measures

segmento de ingreso con 200%		Value	Approx. Sig.
bajo	Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.442
			.000
N of Valid Cases		4934	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Ocupación

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
ocupacion del respondiente * generaciones con 11 años * segmento de ingreso con 200%	4934	100.0%	0	.0%	4934	100.0%

ocupacion del respondiente * generaciones con 11 anos * segmento de ingreso con 200% Crosstabulation

segmento de ingreso con 200%				generaciones con 11 anos					Total
				1a gen	1.5 gen	2a gen	3a gen	nativos	
bajo	ocupacion del respondiente	no en el universo	Count	143	43	96	85	927	1294
			Expected Count	126.4	39.3	81.8	87.9	958.6	1294.0
	ejecutivos, profesionistas y tecnicos	Count	10	4	27	31	468	540	
		Expected Count	52.8	16.4	34.1	36.7	400.0	540.0	
	trabajadores de servicios	Count	3	7	17	16	150	193	
		Expected Count	18.9	5.9	12.2	13.1	143.0	193.0	
	ventas, oficinas y administrativos	Count	33	26	72	86	806	1023	
		Expected Count	99.9	31.1	64.7	69.5	757.8	1023.0	
	trabajadores de servicios de baja calificacion	Count	123	26	42	59	624	874	
		Expected Count	85.4	26.6	55.3	59.3	647.4	874.0	
	trabajadores de la construccion	Count	100	28	35	42	428	633	
		Expected Count	61.8	19.2	40.0	43.0	468.9	633.0	
	obreros y trabajadores agricolas	Count	70	16	23	16	250	375	
		Expected Count	36.6	11.4	23.7	25.5	277.8	375.0	
ejercito	Count	0	0	0	0	2	2		
	Expected Count	.2	.1	.1	.1	1.5	2.0		
Total	Count	482	150	312	335	3655	4934		
	Expected Count	482.0	150.0	312.0	335.0	3655.0	4934.0		

Chi-Square Tests

segmento de ingreso con 200%		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
bajo	Pearson Chi-Square	225.634 ^a	28	.000
	Likelihood Ratio	258.037	28	.000
	Linear-by-Linear Association	32.574	1	.000
	N of Valid Cases	4934		

a. 5 cells (12.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .06.

Symmetric Measures

segmento de ingreso con 200%			Value	Approx. Sig.
bajo	Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.209	.000
	N of Valid Cases		4934	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

- *Segmento de ingreso medio y alto – Jóvenes de 20 a 24 años*

Nivel Educativo

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
nivel educativo * generaciones con 11 anos * segmento de ingreso con 200%	4004	100.0%	0	.0%	4004	100.0%

nivel educativo * generaciones con 11 años * segmento de ingreso con 200% Crosstabulation

segmento de ingreso con 200%				generaciones con 11 años					Total
				1a gen	1.5 gen	2a gen	3a gen	nativos	
medio y alto	nivel educativo	menos de High school	Count	20	4	2	1	20	47
			Expected Count	1.0	.4	1.4	1.9	42.4	47.0
		algun año de H.S.	Count	24	6	10	12	147	199
			Expected Count	4.1	1.5	5.8	8.2	179.5	199.0
		H.S. completo	Count	25	12	38	62	897	1034
			Expected Count	21.2	7.7	30.2	42.4	932.5	1034.0
		mas de H.S.	Count	13	8	67	89	2547	2724
			Expected Count	55.8	20.4	79.6	111.6	2456.6	2724.0
	Total		Count	82	30	117	164	3611	4004
			Expected Count	82.0	30.0	117.0	164.0	3611.0	4004.0

Chi-Square Tests

segmento de ingreso con 200%		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
medio y alto	Pearson Chi-Square	614.367 ^a	12	.000
	Likelihood Ratio	255.888	12	.000
	Linear-by-Linear Association	344.045	1	.000
	N of Valid Cases	4004		

a. 6 cells (30.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .35.

Symmetric Measures

segmento de ingreso con 200%			Value	Approx. Sig.
medio y alto	Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.365	.000
	N of Valid Cases		4004	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Ocupación

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
ocupacion del respondiente * generaciones con 11 años * segmento de ingreso con 200%	4004	100.0%	0	.0%	4004	100.0%

ocupacion del respondiente * generaciones con 11 anos * segmento de ingreso con 200% Crosstabulation

segmento de ingreso con 200%				generaciones con 11 anos					Total
				1a gen	1.5 gen	2a gen	3a gen	nativos	
medio y alto	ocupacion del respondiente	no en el universo	Count	14	6	18	28	736	802
			Expected Count	16.4	6.0	23.4	32.8	723.3	802.0
		ejecutivos, profesionistas y tecnicos	Count	3	3	26	22	693	747
			Expected Count	15.3	5.6	21.8	30.6	673.7	747.0
		trabajadores de servicios	Count	0	0	7	10	144	161
			Expected Count	3.3	1.2	4.7	6.6	145.2	161.0
		ventas, oficinas y administrativos	Count	8	8	39	56	836	947
			Expected Count	19.4	7.1	27.7	38.8	854.1	947.0
		trabajadores de servicios de baja calificacion	Count	18	1	6	19	539	583
			Expected Count	11.9	4.4	17.0	23.9	525.8	583.0
		trabajadores de la construccion	Count	22	7	13	17	470	529
			Expected Count	10.8	4.0	15.5	21.7	477.1	529.0
		obreros y trabajadores agricolas	Count	17	5	8	11	192	233
			Expected Count	4.8	1.7	6.8	9.5	210.1	233.0
	ejercito	Count	0	0	0	1	1	2	
		Expected Count	.0	.0	.1	.1	1.8	2.0	
Total			Count	82	30	117	164	3611	4004
			Expected Count	82.0	30.0	117.0	164.0	3611.0	4004.0

Chi-Square Tests

segmento de ingreso con 200%		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
medio y alto	Pearson Chi-Square	123.922 ^a	28	.000
	Likelihood Ratio	112.741	28	.000
	Linear-by-Linear Association	29.275	1	.000
	N of Valid Cases	4004		

a. 12 cells (30.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .01.

Symmetric Measures

segmento de ingreso con 200%			Value	Approx. Sig.
medio y alto	Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.173	.000
	N of Valid Cases		4004	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

SECCIÓN I. E. RESULTADOS DE LAS REGRESIONES LOGÍSTICAS BINOMIALES

Variable dependiente:

Nivel educativo

0 = Algún año de high school

1 = High school completo o más

Variable independiente:

Generación (GENMODELO)

1= 1a generación

2= 1.5 generación

3= 2a generación

4= 3a generación

5= Nativos

Segmento bajo

Case Processing Summary

Unweighted Cases ^a		N	Percent
Selected Cases	Included in Analysis	4934	100.0
	Missing Cases	0	.0
	Total	4934	100.0
Unselected Cases		0	.0
Total		4934	100.0

a. If weight is in effect, see classification table for the total number of cases.

Dependent Variable Encoding

Original Value	Internal Value
algún año de H.S. o menos	0
H.S. o mas	1

Categorical Variables Codings

		Frequency	Parameter coding			
			(1)	(2)	(3)	(4)
generaciones con 11 años	1a gen	482	1.000	.000	.000	.000
	1.5 gen	150	.000	1.000	.000	.000
	2a gen	312	.000	.000	1.000	.000
	3a gen	335	.000	.000	.000	1.000
	nativos	3655	.000	.000	.000	.000

Block 0: Beginning Block

Classification Table ^{a,b}

Observed			Predicted		
			dependiente		Percentage Correct
			algún año de H.S. o menos	H.S. o más	
Step 0	dependiente	algún año de H.S. o menos	0	1006	.0
		H.S. o más	0	3928	100.0
Overall Percentage					79.6

- a. Constant is included in the model.
 b. The cut value is .500

Variables in the Equation

		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Step 0	Constant	1.362	.035	1486.001	1	.000	3.905

Variables not in the Equation

			Score	df	Sig.
Step 0	Variables	generafinales	704.122	4	.000
		generafinales(1)	576.425	1	.000
		generafinales(2)	44.512	1	.000
		generafinales(3)	10.563	1	.001
		generafinales(4)	5.500	1	.019
Overall Statistics			704.122	4	.000

Block 1: Method = Enter

Omnibus Tests of Model Coefficients

		Chi-square	df	Sig.
Step 1	Step	588.265	4	.000
	Block	588.265	4	.000
	Model	588.265	4	.000

Model Summary

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	4402.475 ^a	.112	.177

a. Estimation terminated at iteration number 5 because parameter estimates changed by less than .001.

Classification Table^a

Observed		Predicted			
		dependiente		Percentage Correct	
		algún ano de H.S. o menos	H.S. o mas		
Step 1	dependiente	algún ano de H.S. o menos	300	706	29.8
		H.S. o mas	182	3746	95.4
	Overall Percentage				82.0

a. The cut value is .500

Variables in the Equation

Step		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
1	generafinales			563.262	4	.000	
	generafinales(1)	-2.408	.106	515.092	1	.000	.090
	generafinales(2)	-1.586	.173	84.391	1	.000	.205
	generafinales(3)	-.942	.136	48.045	1	.000	.390
	generafinales(4)	-.830	.135	37.838	1	.000	.436
	Constant	1.909	.049	1497.343	1	.000	6.744

a. Variable(s) entered on step 1: generafinales.

Segmento medio y alto

Case Processing Summary

Unweighted Cases ^a		N	Percent
Selected Cases	Included in Analysis	4004	100.0
	Missing Cases	0	.0
	Total	4004	100.0
Unselected Cases		0	.0
Total		4004	100.0

a. If weight is in effect, see classification table for the total number of cases.

Dependent Variable Encoding

Original Value	Internal Value
algún ano de H.S. o menos	0
H.S. o mas	1

Categorical Variables Codings

		Frequency	Parameter coding			
			(1)	(2)	(3)	(4)
generaciones con 11 años	1a gen	82	1.000	.000	.000	.000
	1.5 gen	30	.000	1.000	.000	.000
	2a gen	117	.000	.000	1.000	.000
	3a gen	164	.000	.000	.000	1.000
	nativos	3611	.000	.000	.000	.000

Block 0: Beginning Block

Classification Table ^{a,b}

Observed			Predicted		
			dependiente		Percentage Correct
			algún año de H.S. o menos	H.S. o mas	
Step 0	dependiente	algún año de H.S. o menos	0	246	.0
		H.S. o mas	0	3758	100.0
Overall Percentage					93.9

a. Constant is included in the model.

b. The cut value is .500

Variables in the Equation

		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Step 0	Constant	2.726	.066	1716.123	1	.000	15.276

Variables not in the Equation

			Score	df	Sig.
Step 0	Variables	generafinales	378.292	4	.000
		generafinales(1)	327.757	1	.000
		generafinales(2)	38.751	1	.000
		generafinales(3)	3.535	1	.060
		generafinales(4)	.943	1	.332
Overall Statistics			378.292	4	.000

Block 1: Method = Enter

Omnibus Tests of Model Coefficients

		Chi-square	df	Sig.
Step 1	Step	176.666	4	.000
	Block	176.666	4	.000
	Model	176.666	4	.000

Model Summary

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	1672.442 ^a	.043	.117

a. Estimation terminated at iteration number 6 because parameter estimates changed by less than .001.

Classification Table^a

Observed		Predicted			
		dependiente		Percentage Correct	
		algún ano de H.S. o menos	H.S. o mas		
Step 1	dependiente	algún ano de H.S. o menos	44	202	17.9
		H.S. o mas	38	3720	99.0
	Overall Percentage				94.0

a. The cut value is .500

Variables in the Equation

		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Step	generafinales			209.032	4	.000	
1	generafinales(1)	-3.173	.235	181.989	1	.000	.042
	generafinales(2)	-2.333	.395	34.836	1	.000	.097
	generafinales(3)	-.857	.315	7.414	1	.006	.424
	generafinales(4)	-.574	.300	3.669	1	.055	.563
	Constant	3.026	.079	1458.826	1	.000	20.623

a. Variable(s) entered on step 1: generafinales.

ANEXO II

SECCIÓN II. A. CONSTRUCCIÓN DE LA BASE CON LA NELS 88-92

1. Para distinguir a los hispanos de los blancos no hispanos generamos la variable *raza* a partir de *bys31a*.

recodificamos 4= 3, 3 =4, 2 = 10

10 → hispanos	3171
3 → blancos no hispanos	15692
Total	18863

2. Con la finalidad de distinguir a los mexicanos de otros grupos, generamos la variable *mexicanos* con *bys31c*.

recodificamos 1 = 1, demás = 0

1 → México - chicanos	1945
0 → otros	16918
Total	18863

3. Con las variables *raza* y *mexicanos* creamos la variable *raza2*. Con esta variable podemos distinguir a a los mexicanos de otros hispanos y de los blancos no hispanos.

recodificamos 11=1, 10 = 3, 3 = 2

1 → mexicanos	1945
2 → blancos no hispanos	15692
3 → otros hispanos	1226
Total	18863

Seleccionamos sólo a los mexicanos y blancos no hispanos, eliminando a los demás.

1 → mexicanos	1945
2 → blancos no hispanos	15692
Total	17637

PARA CONSTRUIR LAS GENERACIONES DE ORIGEN MEXICANO

4. Generamos la variable *lugnac* (lugar de nacimiento) a partir de la variable *byp17*.

recodificamos 1 a 2 = 1, 3 =20, demás = 9

1 → nació en Estados Unidos	15688	} 16197
20 → nació fuera de Estados Unidos	509	
9 → missing	1440	
Total	17637	

5. A partir de *raza2* & *lugnac* creamos la variable *raza 3*, la cual nos permitirá saber el país de nacimiento de los blancos no hispanos y de los mexicanos.

recodificamos 2 = 1, 21 = 2, 3 = 3.

1 → mexicanos nacidos en Estados Unidos	1312	} 15796
2 → mexicanos nacidos fuera de Estados Unidos	498	
3 → blancos no hispanos nacidos en Estados Unidos	13986	} 1440
22 → blancos no hispanos nacidos en otro país	401	
10 → mexicanos que no declararon país de nacimiento	315	} missing
11 → blancos que no declararon país de nacimiento	1125	
Total	17637	

Se excluyeron los missing y los blancos que nacieron en otro país, debido a que los nativos serán los blancos no hispanos nacidos en Estados Unidos.

6. Después generamos la variable *lugnac2* que equivale a *lugnac*, pero recodificamos para distinguir a los que nacieron en México de los demás. Esta variable se generó con la finalidad de tener en una sola categoría a los que nacieron en Estados Unidos y en otra a los que nacieron en México, lo cual nos facilitará los pasos posteriores.

recodificamos 20 = 20; demás = 0

20 →	nacieron en México	(498 casos)
0 →	otro	

7. Con la variable *raza3* generamos la variable *raza4*, para distinguir a los mexicanos nacidos en Estados Unidos del resto. Esta variable junto con el lugar de nacimiento de los padres nos permitirá distinguir a la 2a y 3a generaciones de origen mexicano.

recodificamos 1=1, demás = 0

1 →	mexicanos nacidos en Estados Unidos	1312
0 →	otros	

8. Para conocer el lugar de nacimiento de la madre generamos *nacma* a partir de *byp11*.

recodificamos 1 a 2 = 10; 3 = 20 y los demás = 90

10 →	nació en Estados Unidos	14626
20 →	nació fuera de Estados Unidos	1170
	Total	15796

9. Para el lugar de nacimiento del padre hacemos algo similar con la variable *byp14* generamos *nacpa*.

recodificamos 1 a 2 = 10; 3 = 20 y los demás = 90

10 →	nació en Estados Unidos	14559
20 →	nació fuera de Estados Unidos	1237
	Total	15796

10. Creamos la variable *nacpadres* (lugar de nacimiento de ambos padres) a partir de *nacma* & *nacpa*.

recodificamos 100, 110, 180 = 90

20 →	los dos nacieron en Estados Unidos	14102
30 →	uno de ellos nació en Estados Unidos y otro fuera de ese país	911
40 →	los dos nacieron fuera de Estados Unidos	783
	Total	15796

11. Para distinguir a la 2a y 3a generaciones de los demás creamos la variable *gen2* a partir de *raza4* & *nacpadres*.

recodificamos 21 = 3; 31 y 41 = 2; 90 - 91 = 9; 20, 30 y 40 = 0

0 →	otros	(14484 casos)	} 1312
2 →	2a generación	(555 casos)	
3 →	3a generación	(757 casos)	

12. Creamos una variable *gen4* que incluya a todas las generaciones de origen mexicano y a los nativos, a partir de *gen2* & *lugnac2*.

recodificamos 20 y 29 = 20, 0 = 50, 2 = 30, 3 = 40, 9 = 90.

20 →	1a y 1.5 (nacieron en México, irrestricto del año de arribo a EEUU)	498	} 1810
30 →	2a (nacieron en EEUU y uno o ambos padres nacidos en México)	555	
40 →	3a (se identifica como mexicano, nació en EEUU y sus padres también)	757	
50 →	nativos	13986	
	Total	15796	

PARA CONSTRUIR EL SEGMENTO DE INGRESO

13. Generamos la variable que nos da cuenta del tamaño de la familia *tamfam* a partir de la variable *byfamsiz*.

2 →	dos miembros	526
3 →	tres miembros	2395
4 →	cuatro miembros	6019
5 →	cinco miembros	3938
6 →	seis miembros	1677
7 →	siete miembros	705
8 →	ocho miembros	307
9 →	9 miembros	185
10 →	10 o más miembros	44
	Total	15796

14. Para conocer el ingreso familiar anual generamos la variable *ingreso1* con *byfaminc*.

recodificamos 1 - 8 = 10; 9 = 30; 10 = 50; 11 = 70; 12 = 90; 13 = 110; 14 -15=130; 98 = 200

10 →	0 a 19,999	3391
30 →	20,000 a 24,999	1518
50 →	25,000 a 34,999	2829
70 →	35,000 a 49,999	3345
90 →	50,000 a 74,999	2358
110 →	75,000 a 99,999	733
130 →	100,000 o más	1052
200 →	missing	570
	Total	15796

Cabe señalar que la NELS no ofrece los ingresos desglosados sino intervalos de los mismos, y sólo se reagruparon los ingresos más bajos.

Según datos del *U.S. Census Bureau en 1988* se tiene que el umbral de pobreza se observa de la siguiente manera:

- 2 personas necesitan un ingreso mínimo de 7704 dólares
- 3 de 8154
- 4 de 9522
- 5 de 12402
- 6 de 14929
- 7 de 16992
- 8 de 19596
- 9 de 21973
- 10 o más de 26237

Pero al igual que en capítulos anteriores, aquí se considerará a quienes estén 200% arriba del umbral de pobreza, por lo que los ingresos mínimos de acuerdo al número de integrantes de la familia serán:

- 2 personas necesitan un ingreso mínimo de 23,112 dólares
- 3 de 24,462
- 4 de 28,566
- 5 de 37,206
- 6 de 44,787
- 7 de 50,967
- 8 de 58,788
- 9 de 65,919
- 10 o más de 78,711

15. A su vez se decidió imputar los 570 missing de la variable *ingreso1*, para lo cual se realizó lo siguiente:

se recodificó la variable *ingreso1*, 10 =1, 30=2, 50 =3, 70=4, 90 =5, 110=6, 130=7

Se realizó una regresión lineal:

$$\text{ingresofam} = B_0 + B_i (\text{byses})$$

Los valores obtenidos fueron:

$$y = 3.366 + 1.743 (\text{byses})$$

A partir de la regresión se recodificaron los

- 0 a 0.99 = 1
- 1 a 1.99 = 2
- 2 a 2.99 = 3
- 3 a 3.99 = 4
- 4 a 4.99 = 5
- 5 a 5.99 = 6
- 6 a 6.99 = 7

La variable *byses* es un indicador del nivel socioeconómico de los estudiantes tomando en cuenta diversos indicadores dada por la NELS.

16. Por último, a partir de la variable *tamfam* y del *ingreso1* generamos la variable *segmento*

En los casos en los que los ingresos de la familia se encontraban en algún intervalo que los podía ubicar tanto en el segmento de ingreso bajo como en el segmento de ingreso medio y alto, se decidió tomar el ingreso medio de dicho intervalo como ingreso de la familia. De manera que cuando el ingreso medio de la familia estuviera por debajo del umbral de pobreza que les corresponde según el US Census Bureau, pertenecerían al segmento de ingreso bajo y cuando el ingreso medio de la familia estuviera por encima del umbral de pobreza se ubicarían en el segmento de ingreso medio y alto.

recodificamos

12 - 20, 32 - 40, 55 - 60, 76 - 80, 99 - 100 = 1

52 - 54, 72 - 75, 92 - 98, 112 - 119, 132 - 140 = 2

148, 168, 188, 200 + = 9

1 →	ingreso bajo	(6784 casos)
2 →	ingreso medio y alto	(9012 casos)
	Total	15796

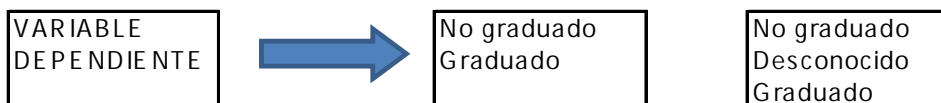
SECCIÓN II.B. PORCENTAJE DE CASOS DESCONOCIDOS EN VARIABLES

Desconocidos	Jóvenes de origen mexicano			Nativos	TOTAL
	Generación				
	1a	2a	3a		
Sexo	0.0	0.2	0.2	0.2	0.2
Edad	1.3	0.2	0.5	0.9	0.9
Limitado en Inglés	0.5	0.2	0.5	0.9	0.8
Horas de trabajo	2.1	3.1	1.3	0.9	1.0
Número de hermanos	1.0	1.1	0.2	0.4	0.5
Educación de los padres	14.9	16.1	8.6	6.1	6.8
Idioma hablado en casa	1.0	0.9	0.8	0.3	0.4
Asistencia de padres a juntas escolares	14.1	12.8	13.6	13.4	13.4
Checan la tarea los padres	1.0	0.7	0.7	0.3	0.4
% Hispanos en clase	1.1	1.4	0.2	0.4	0.4
Hacen tareas domésticas	0.8	0.9	0.7	0.3	0.4
Inasistencia a clases	6.8	8.5	4.5	2.6	3.0
Tiempo dedicado a tareas escolares	9.9	10.5	5.0	4.2	4.7
Actividades deportivas en escuela	11.2	11.2	5.8	5.1	5.6

Fuente: elaboración propia con datos de la NELS: 88 – 92.

SECCIÓN II.C. RESULTADOS DE LOS MODELOS BINOMIALES Y MULTINOMIALES

Comparación de las Exp (B) en los modelos binomiales y multinomiales



MODELO	VARIABLE	CATEGORIAS	BINOMIAL		No graduado		Desconocido		
			Exp(B)	Sig	MULTINOMIAL		MULTINOMIAL		
					Exp(B)	Sig	Exp(B)	Sig	
1	GENSEG	1a bajo	5.359	0.000	5.359	0.000	2.5753	0.000	
		1a alto	0.875	0.718	0.875	0.718	1.936	0.001	
		2a bajo	4.804	0.000	4.804	0.000	2.0855	0.000	
		2a alto	1.395	0.445	1.395	0.445	1.4142	0.303	
		3a bajo	6.793	0.000	6.793	0.000	2.3828	0.000	
		3a alto	1.488	0.102	1.488	0.102	1.2753	0.226	
		Nat bajo	3.032	0.000	3.032	0.000	1.4138	0.000	
		Nat alto		0.000					
		Constante		0.09	0.000				
2	GENSEG	1a bajo	3.854	0.000	3.967	0.000	2.071	0.000	
		1a alto	0.864	0.696	0.874	0.719	1.890	0.002	
		2a bajo	4.149	0.000	4.034	0.000	1.788	0.000	
		2a alto	1.348	0.505	1.396	0.451	1.356	0.370	
		3a bajo	5.462	0.000	5.556	0.000	2.046	0.000	
		3a alto	1.354	0.225	1.382	0.191	1.172	0.435	
		Nat bajo	2.719	0.000	2.678	0.000	1.308	0.000	
		Nat alto		0.000					
		Constante		0.066	0.000				
Sexo	Hombres	1.021	0.725	1.046	0.440	0.869	0.008		
	Desconocido	0.976	0.971	0.980	0.975	2.836	0.013		
	Mujeres		0.939						
Edad	15 años	1.925	0.000	1.897	0.000	1.353	0.000		
	16 ó más	8.774	0.000	8.582	0.000	4.936	0.000		
	desconocido	1.526	0.175	1.438	0.240	2.064	0.002		
	14 ó menos		0.000						
Limitado en Inglés	Limitado	1.223	0.311	1.164	0.436	1.051	0.806		
	Desconocido	3.476	0.000	3.119	0.000	2.292	0.001		
	No limitado		0.000						
Trabajo	Más de 20 hrs	1.428	0.003	1.364	0.009	1.154	0.205		
	Hasta 20 hrs	0.966	0.604	0.976	0.716	0.778	0.000		
	Desconocido	1.801	0.016	1.862	0.009	1.287	0.303		
	No trabaja		0.001						

MODELO	VARIABLE	CATEGORIAS	BINOMIAL		MULTINOMIAL		MULTINOMIAL	
			Exp(B)	Sig	Exp(B)	Sig	Exp(B)	Sig
3	GENSEG	1a bajo	2.258	0.000	2.308	0.000	1.535	0.032
		1a alto	0.957	0.908	0.998	0.995	1.737	0.010
		2a bajo	2.366	0.000	2.293	0.000	1.378	0.076
		2a alto	1.184	0.713	1.181	0.714	1.298	0.454
		3a bajo	3.338	0.000	3.339	0.000	1.660	0.001
		3a alto	1.258	0.366	1.212	0.443	1.103	0.635
		Nat bajo	1.868	0.000	1.847	0.000	1.114	0.083
		Nat alto				0.000		
	Constante		0.037	0.000				
	Sexo	Hombres	1.075	0.235	1.099	0.115	0.894	0.036
Desconocido		0.819	0.775	0.920	0.900	2.618	0.025	
Mujeres			0.467					
	Edad	15 años	1.780	0.000	1.751	0.000	1.300	0.000
16 ó más		6.507	0.000	6.286	0.000	4.227	0.000	
desconocido		1.628	0.129	1.390	0.299	2.065	0.002	
14 ó menos			0.000					
	Limitado en Inglés	Limitado	1.037	0.858	1.015	0.939	0.964	0.860
Desconocido		2.890	0.000	2.662	0.000	2.132	0.003	
No limitado			0.001					
	Trabajo	Más de 20 hrs	1.466	0.002	1.370	0.010	1.145	0.234
Hasta 20 hrs		1.040	0.573	1.038	0.582	0.798	0.000	
Desconocido		1.643	0.063	1.733	0.036	1.417	0.173	
No trabaja			0.005					
	Familia	Madre y padrastro	1.816	0.000	1.842	0.000	1.639	0.000
Sólo madre		1.714	0.000	1.690	0.000	1.342	0.000	
Sólo padre u otro		2.368	0.000	2.430	0.000	1.806	0.000	
Madre y padre			0.000					
	Hermanos	Más de 3	1.288	0.001	1.253	0.002	1.180	0.018
Desconocido		1.934	0.074	1.786	0.106	1.178	0.683	
Hasta 3			0.001					
	Educación de padres	Graduado H.S.	1.874	0.000	1.844	0.000	1.056	0.401
Menos de H.S.		3.128	0.000	3.043	0.000	1.667	0.000	
Desconocido		1.684	0.000	1.673	0.000	1.284	0.015	
Más de H.S.			0.000					
	Idioma en casa	Espanol	0.979	0.889	1.002	0.991	0.987	0.928
Otro		1.032	0.900	0.974	0.915	1.661	0.006	
Desconocido		1.570	0.350	1.186	0.727	1.763	0.130	
Inglés			0.820					

MODELO	VARIABLE	CATEGORIAS	BINOMIAL		MULTINOMIAL		MULTINOMIAL	
			Exp(B)	Sig	Exp(B)	Sig	Exp(B)	Sig
	Juntas escolares	No asisten Desconocido Si asisten	1.385 1.323	0.000 0.002 0.000	1.351 1.274	0.000 0.007	1.079 1.086	0.197 0.308
	Revisión de tareas	Algunas veces Raramente/nunca Desconocido Seguido	0.968 0.834 0.668	0.642 0.014 0.394 0.076	0.966 0.832 0.658	0.614 0.011 0.358	1.049 1.048 0.439	0.456 0.467 0.125
4	GENSEG	1a bajo 1a alto 2a bajo 2a alto 3a bajo 3a alto Nat bajo Nat alto	1.796 0.791 1.772 0.931 2.408 0.954 1.905	0.009 0.564 0.004 0.879 0.000 0.858 0.000	1.784 0.811 1.685 0.918 2.345 0.897 1.895	0.007 0.604 0.007 0.853 0.000 0.676 0.000	1.555 1.671 1.258 1.220 1.579 1.051 1.192	0.034 0.017 0.240 0.574 0.006 0.817 0.006
	Constante		0.026	0.000				
	Sexo	Hombres Desconocido Mujeres	1.054 0.773	0.391 0.719 0.639	1.080 0.860	0.201 0.824	0.891 2.586	0.033 0.028
	Edad	15 años 16 ó más desconocido 14 ó menos	1.786 6.352 1.763	0.000 0.000 0.080 0.000	1.758 6.196 1.498	0.000 0.000 0.204	1.311 4.248 2.182	0.000 0.000 0.001
	Limitado en Inglés	Limitado Desconocido No limitado	0.998 2.761	0.992 0.000 0.001	0.990 2.585	0.961 0.000	0.996 2.062	0.986 0.005
	Trabajo	Más de 20 hrs Hasta 20 hrs Desconocido No trabaja	1.507 1.058 1.749	0.001 0.423 0.043 0.003	1.422 1.059 1.810	0.004 0.408 0.028	1.175 0.802 1.521	0.161 0.000 0.108
	Familia	Madre y padrastro Sólo madre Sólo padre u otro Madre y padre	1.698 1.674 2.302	0.000 0.000 0.000 0.000	1.733 1.648 2.359	0.000 0.000 0.000	1.625 1.304 1.799	0.000 0.002 0.000
	Hermanos	Más de 3 Desconocido Hasta 3	1.298 2.003	0.000 0.068 0.001	1.262 1.818	0.001 0.108	1.184 1.289	0.017 0.529

MODELO	VARIABLE	CATEGORIAS	BINOMIAL		MULTINOMIAL		MULTINOMIAL	
			Exp(B)	Sig	Exp(B)	Sig	Exp(B)	Sig
	Educación de padres	Graduado H.S. Menos de H.S. Desconocido Más de H.S.	1.875 3.066 1.690	0.000 0.000 0.000	1.861 3.036 1.683	0.000 0.000 0.000	1.100 1.767 1.304	0.145 0.000 0.010
	Idioma en casa	Espanol Otro Desconocido Inglés	0.967 1.060 1.618	0.828 0.819 0.329 0.783	0.987 0.995 1.190	0.933 0.985 0.726	0.971 1.532 1.749	0.844 0.024 0.139
	Juntas escolares	No asisten Desconocido Si asisten	1.342 1.285	0.000 0.007 0.000	1.312 1.239	0.000 0.018	1.089 1.103	0.158 0.231
	Revisión de tareas	Algunas veces Raramente/nunca Desconocido Seguido	0.981 0.855 0.731	0.793 0.036 0.527 0.171	0.981 0.853 0.723	0.782 0.031 0.498	1.047 1.062 0.407	0.471 0.354 0.122
	Tipo de escuela	Pública Otra	1.512	0.000 0.000	1.460	0.001	0.975	0.757
	Zona de la escuela	Rural Sub urbana Urbana	0.798 0.997	0.014 0.974 0.004	0.817 1.048	0.025 0.571	0.687 1.012	0.000 0.872
	% hispanos en clase	1 al 10 % 11 al 20 % 21 al 50 % 51 al 80 % Más de 80 % Desconocido Ningún %	1.071 1.391 1.778 1.434 1.283 1.921	0.336 0.023 0.000 0.082 0.197 0.146 0.000	1.084 1.490 1.882 1.453 1.350 1.876	0.246 0.005 0.000 0.067 0.111 0.152	0.986 1.098 1.141 1.046 1.028 1.814	0.822 0.480 0.262 0.821 0.885 0.078
5	GENSEG	1a bajo 1a alto 2a bajo 2a alto 3a bajo 3a alto Nat bajo Nat alto	1.948 0.830 1.844 1.097 2.558 0.940 1.921	0.003 0.648 0.002 0.844 0.000 0.816 0.000 0.000	1.841 0.847 1.701 1.019 2.382 0.877 1.891	0.005 0.683 0.007 0.968 0.000 0.618 0.000	1.588 1.684 1.257 1.293 1.578 1.059 1.182	0.027 0.016 0.245 0.469 0.006 0.791 0.009
	Constante		0.022	0.000				
	Sexo	Hombres Desconocido Mujeres	1.052 0.879	0.413 0.853 0.698	1.080 0.749	0.207 0.670	0.907 2.429	0.072 0.040

MODELO	VARIABLE	CATEGORIAS	BINOMIAL		MULTINOMIAL		MULTINOMIAL	
			Exp(B)	Sig	Exp(B)	Sig	Exp(B)	Sig
	Edad	15 años 16 ó más desconocido 14 ó menos	1.790 6.199 1.826	0.000 0.000 0.068 0.000	1.759 5.933 1.542	0.000 0.000 0.179	1.316 4.166 2.285	0.000 0.000 0.001
	Limitado en Inglés	Limitado Desconocido No limitado	0.947 2.571	0.803 0.001 0.004	0.937 2.450	0.757 0.001	0.970 2.000	0.885 0.007
	Trabajo	Más de 20 hrs Hasta 20 hrs Desconocido No trabaja	1.551 1.081 1.521	0.001 0.272 0.164 0.005	1.440 1.082 1.547	0.004 0.255 0.132	1.203 0.816 1.367	0.112 0.001 0.256
	Familia	Madre y padrastro Sólo madre Sólo padre u otro Madre y padre	1.677 1.594 2.258	0.000 0.000 0.000 0.000	1.728 1.589 2.326	0.000 0.000 0.000	1.622 1.278 1.781	0.000 0.004 0.000
	Hermanos	Más de 3 Desconocido Hasta 3	1.284 2.152	0.001 0.047 0.001	1.254 1.9535	0.0019 0.0736	1.1835 1.3167	0.0175497 0.49700149
	Educación de padres	Graduado H.S. Menos de H.S. Desconocido Más de H.S.	1.826 2.882 1.650	0.000 0.000 0.000 0.000	1.821 2.846 1.627	0.000 0.000 0.000	1.077 1.672 1.261	0.258 0.000 0.026
	Idioma en casa	Espanol Otro Desconocido Inglés	0.914 1.031 1.701	0.562 0.905 0.289 0.672	0.978 0.981 1.136	0.884 0.940 0.802	0.967 1.535 1.774	0.824 0.023 0.133
	Juntas escolares	No asisten Desconocido Si asisten	1.289 1.249	0.000 0.017 0.001	1.265 1.215	0.000 0.033	1.057 1.085	0.362 0.322
	Revisión de tareas	Algunas veces Raramente/nunca Desconocido Seguido	0.946 0.789 1.085	0.446 0.002 0.908 0.020	0.947 0.791 1.225	0.439 0.002 0.771	1.037 1.042 0.326	0.571 0.534 0.173
	Tipo de escuela	Pública Otra	1.403	0.004 0.000	1.356	0.008	0.927	0.352
	Zona de la escuela	Rural Sub urbana Urbana	0.827 1.015	0.041 0.865 0.012	0.846 1.062	0.065 0.475	0.701 1.019	0.000 0.789

MODELO	VARIABLE	CATEGORIAS	BINOMIAL		MULTINOMIAL		MULTINOMIAL	
			Exp(B)	Sig	Exp(B)	Sig	Exp(B)	Sig
	% hispanos en clase	1 al 10 %	1.065	0.376	1.073	0.316	0.979	0.723
		11 al 20 %	1.365	0.035	1.480	0.006	1.086	0.538
		21 al 50 %	1.763	0.000	1.853	0.000	1.120	0.336
		51 al 80 %	1.387	0.117	1.391	0.109	1.021	0.919
		Más de 80 %	1.207	0.337	1.279	0.195	0.998	0.992
		Desconocido	1.870	0.173	1.778	0.193	1.788	0.086
		Ningún %		0.000				
	Tareas domésticas	Raramen / nunca	1.290	0.010	1.285	0.009	1.050	0.585
		Desconocido	0.555	0.439	0.470	0.307	1.175	0.815
		Segu/algun v		0.025				
	Asistencia a clases	Fal 1-más de 1 /s	2.482	0.000	2.337	0.000	1.426	0.000
		Desconocido	1.160	0.461	1.170	0.414	1.266	0.207
		No falta		0.000				
	Deportes	No hace	1.455	0.000	1.416	0.000	1.359	0.000
		Desconocido	1.443	0.018	1.453	0.012	1.178	0.255
		Si hace		0.000				

Bibliografía

Agresti, Alan (1996), *An Introduction to Categorical Data Analysis*, Wiley Series in Probability and Statistics.

Agresti, Alan y Barbara Finlay (1986), *Statistical Methods for the Social Sciences*, Dellen – MacMillan.

Alba R. y V. Nee (1997), “Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration”, *International Migration Review*, vol. 31, núm.4, Special Issue: Immigrant Adaptation and Native Born Responses in the Making of Americans, pp. 826-874.

Alba, Richard, John Logan y Amy Lutz (2002), “Only English by the third generation? Loss and preservation of the mother tongue among the grand children of contemporary immigrants, en *Demography*, vol. 39, núm. 3.

Alexander, Karl, Doris Entwisle y Carrie Horsey (1997), “From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout” en *Sociology of Education*, vol. 70, núm. 2, pp. 87-107.

Anderson, James, Dara Byrne y Tavis Smiley (2004), *The Unfinished Agenda of Brown V. Board of Education (landmarks in civil rights history)*, The Editors of Black Issues in Higher Education.

Anker, Richard (1998), *Gender and Jobs. Sex segregation of occupations in the world*, International Labour Office, Geneva.

Aughinbaugh Alison, Charles Pierret y Donna Rothstein (2005), “The impact of family structure transitions on youth achievement: evidence from the children of the NLSY79” en *Demography*, vol. 42, núm. 3, agosto, pp. 447-468.

Backer, David y Doris R. Entwisle (1987), “The influence of mothers on the academic expectations of young children: a longitudinal study of how gender differences arise” en *Social Forces*, vol. 65, núm.3.

Baker, Richard (1999), *Mexican American Students. A Study of Educationally Discounted Youth*, Kendall/Hunt Publishing Company.

Bean, F. y L. Lowell (2003), “Immigrant employment mobility opportunities in California”, en *The State of California Labor*, núm. 30.

Bean, Frank y Jurgen Schmandt (1989), *Mexican and central American population and U.S. immigration policy*, The Center for Mexican American Studies the University of Texas at Austin.

Bean, Frank, Lindsay Lowell y Taylor Lowell (1986), “The impact of undocumented Mexican immigration on the earnings of other groups in metropolitan labor markets in the United States”, *Population Research Center the University of Texas at Austin*.

Becker, Gary (1975), *Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, National Bureau of Economic Research, Estados Unidos.

Bianchi, Suzanne y John Robinson (1997), "What did you do today? Children's use of time, family composition, and the acquisition of social capital" en *Journal of Marriage and the Family*, vol. 59, núm.2.

Biblarz, T.J. y A.E. Raftery (1999), "Family Structure, Educational Attainment, and Socioeconomic Success: Rethinking the Pathology of Matriarchy" en *American Journal of Sociology*, núm. 105, pp. 321-65.

Blake, J. (1985), "Number of siblings and educational mobility" en *American Sociological Review*, vol. 50, pp. 84 – 94.

Boggess, S. (1998), "Family Structure, Economic Status, and Educational Attainment" en *Journal of Population Economics*, núm. 11, pp. 205-22.

Borjas, George (1984), "The labor supply of male Hispanic immigrants in the United States" en *International Migration Review*, vol. 17, núm.4.

Bourdieu, Pierre y Jean - Claude Passeron (2003), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Siglo Veintiuno Editores Argentina, Buenos Aires.

Boyd, Monica (2002), "Educational attainments of immigrant offspring: success of segmented assimilation?", *International Migration Review*, vol. 36, núm. 4.

Brown, Susan K. y Frank Bean (2006), *Assimilation models, old and new: explaining a long-term process*, University of California, Irving.

Browning, Christopher R., Tama Leventhal y Jeanne Brooks-Gunn (2004), "Neighborhood Context and Racial Differences in Early Adolescent Sexual Activity" en *Demography*, vol. 41, núm. 4, noviembre, pp. 697-720.

Camarena Córdova, Rosa María (2000). "Familia y educación en México" en CONAPO, *La población de México, situación actual y desafíos futuros*.

Camarena Córdova, Rosa María (2004). "Actividades domésticas y extradomésticas de los jóvenes mexicanos" en Marina Ariza y Orlandina de Oliveira, *Imágenes de la familia en el cambio de siglo*, México, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México.

Camarota, S. A. (2001), *Immigration from Mexico: assessing the impact on the United States*, Center for Immigration Studies, Paper 19.

Castillo, Manuel Ángel (1995), "Tendencias recientes de la migración en América latina" en *Perfiles Latinoamericanos*, vol. 6, año 4, núm. 6, Sede Académica de México de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Sede México), México.

Castles, Stephen y Mark J. Miller (1993), *The Age of Migration International Population Movements in the Modern World*, The Guilford Press, New York.

Castles, Stephen y Raúl Delgado (coordinadores) (2007), *Migración y desarrollo: perspectivas desde el sur*, México, Porrúa.

Census Bureau (2005), *Statistical Abstract of the United States: 2004 – 2005*, The National Data Book.

Chapa, Jorge y Richard Valencia (1993), “Latino population growth, demographic characteristics and educational stagnation: an examination of recent trends”, en *Hispanic Journal of Behavioral Science*, vol. 15, núm. 2.

Cheng, Simon y Brian Starks (2002), “Racial differences in the effects of significant others on students’ educational expectations” en *Sociology of education*, vol. 75, núm.4.

Chiswick, Barry R. (1996), “The economics of language: the roles of education and labor market outcomes” en *Human Capital Development*, septiembre.

Coleman, James y Torsten Husen (1989), *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*, Narcea, Madrid.

CONAPO (Consejo Nacional de Población) (2000), *Indicadores de Desarrollo Humano*, México.

Corona, Rodolfo y Rodolfo Tuirán (2001), “La migración internacional desde y hacia México” en Cecilia Rabell y José Gómez de León (coordinadores), *La población en México: tendencias y perspectivas sociodemográficas hacia el siglo XXI*, CONAPO – FCE.

Cortés, Fernando y Rosa María Rubalcava (1984), *Técnicas estadísticas para el estudio de la desigualdad social*, El Colegio de México.

Delgado, Raúl y Humberto Márquez (2007), “El sistema migratorio México – Estados Unidos: dilemas de la integración regional, el desarrollo y la migración” en Stephen Castles y Raúl Delgado Wise (coordinadores), *Migración y desarrollo: perspectivas desde el sur*, México, Porrúa.

Delgado, Raúl y M. Moctezuma (1993), “Metamorfosis migratoria y evolución de la estructura productiva en Zacatecas”, en *Regiones*, vol. 1, núm. 1.

Diprete, Thomas y Claudia Buchmann (2006), “Gender – specific trends in the value of education and the emerging gender gap in college completion” en *Demography*, vol. 43, núm. 4, febrero.

Driscoll, Anne K. (1999), “Risk of high school dropout among immigrant and native Hispanic youth” en *The International Migration Review*, vol. 33, núm. 4, New York.

Dukes, Floretta (1984), “Education, not excuses” en *The Journal of Negro Education*, vol. 53, núm.2.

Duncan, Beverly (1967), “Education and social background”, en *American Journal of Sociology*, vol. 72, no. 4, pp. 363 – 372.

Duncan, Otis D., David L. Featherman y Beverly Duncan (1972), *Socioeconomic background and achievement*, New York Seminar.

Durand, Jorge (2006), *Programa de trabajadores temporales. Evaluación y análisis del caso mexicano*, México, Consejo Nacional de Población.

Durand, Jorge y Douglas Massey (2003), *Clandestinos. Migración México – Estados Unidos en los albores del siglo XXI*, México, Miguel Ángel Porrúa – Universidad Autónoma de Zacatecas.

Eckstein, Zvi y Kenneth Wolpin (1999), “Why Youths Drop Out of High School: The Impact of Preferences, Opportunities, and Abilities” en *Econometrica*, vol. 67, núm. 6, noviembre, pp. 1295-1339.

Elder, Gleen Jr., Frank F. Furstenberg, Thomas D. Cook y Jaqueline Eccles (2000), *Managing to make it: urban families and adolescent success*, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Mental Health and De, The University of Chicago Press.

Ellis, Mark y Richard Wright (1999), “The industrial division of labor among immigrants and internal migrants to the Los Angeles economy” en *International Migration Review*, vol. 33, núm.1.

Eloundou-Enyegue, Parfait (2004), “Pregnancy – related dropouts and gender inequality in education: a life – table approach and application to Cameroon”, en *Demography*, vol. 41, núm. 3, agosto, pp. 509 – 528.

Ensminger, Margaret y Anita Slusarcick (1992), “Paths to High School Graduation or Dropout: A Longitudinal Study of a First-Grade Cohort” en *Sociology of Education*, vol. 65, núm. 2, abril, pp. 95-113.

Entwisle, Doris y Karl Alexander (1993), “Entry Into School: The Beginning School Transition and Educational Stratification in the United States” en *Annual Review of Sociology*, núm. 19, pp. 401-23.

Entwisle, Doris y Karl Alexander (1997), “From first grade forward: early foundations of *high school* dropout” en *Sociology of education*, vol. 70, núm. 2.

Entwisle, Doris y Karl Alexander (2004), “Temporary as compared to permanent high school dropout” en *Project Muse Social Forces*, vol. 82, núm. 3, marzo.

Evans, William y Robert M. Schwab (1995), “Finishing high school and starting college: do catholic schools make a difference?” en *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 110, núm.4.

Family Background (s/f), *Neighborhoods and Desire Schooling of Parents and Children in Mexico* (mimeo).

Farley R. y Alba R. (2002), “The New Second Generation in the United Status” en *International Migration Review*, vol. 36, núm. 3.

Feliciano, Cynthia (2005), “Does selective migration matter? Explaining ethnic disparities in educational attainment among immigrants’ children, en *International Migration Review*, vol. 39, núm. 4.

Fernández Kelly, Patricia y Sara Curran (2001), “Nicaraguans: voices lost, voices found” en R. Rumbaut y A. Portes (editores), *Ethnicities: Coming of age in immigrant America*, Russell Sage Foundation: NY and the University of California Press.

Fitzpatrick, Kevin y Willian Yoels (1992), “Policy, School Structure, and Sociodemographic Effects on Statewide High School Dropout Rates” en *Sociology of Education*, vol. 65, núm.1, pp. 76-93.

Foote, Karen y Linda G. Martin (editoras) (1993), *Family and Development*, Summary of an expert meeting, National Academy, Press, Washington, D.C.

Fry, Richard (2005), *The higher dropout rate of foreign – born teens: the role of schooling abroad*, Pew Hispanic Center.

Fry, Richard y Jeffrey S. Passel (2009), *Latino children: a majority are U.S. – born offspring of immigrants*, Pew Hispanic Center, Washington, D.C.

Gallegos, Carlos, Luis Gómez, Cecilia Imaz y Yolanda Paredes (coords.) (2005), *Pierre Bourdieu campos de conocimiento: teoría social, educación y cultura*, UNAM - UACH.

Gammage, Sarah y John Schmitt (2004), *Los inmigrantes mexicanos, salvadoreños y dominicanos en el mercado laboral estadounidense: las brechas de género en los años 1990 y 2000*, México, CEPAL, Serie estudios y perspectivas 26.

García Brígida, Mercedes Blanco y Edith Pacheco (1999), “Género y trabajo extradoméstico” en Brígida García (coord.), *Mujer, género y población en México*, El Colegio de México, Sociedad Mexicana de Demografía.

García, A. et al. (1998), *Evolución de la economía mexicana: 1940- 1988*, Documento elaborado para el V Encuentro Hispano –Mexicano de Científicos Sociales, México.

García, Brígida y Orlandina de Oliveira (1994), *Trabajo femenino y vida familiar en México*, El Colegio de México.

García, Brígida y Edith Pacheco (2000), “Esposas, hijos e hijas en el mercado de trabajo de la Ciudad de México en 1995” en *Estudios Demográficos y Urbanos*, El Colegio de México, vol. 15, núm. 1, enero – abril.

Gilbert, Geoffrey (2008), *Rich and Poor in America: A Reference Handbook*, ABC-CLIO, Contemporary World Issues.

Ginther, Donna y Robert Pollak (2004), “Family structure and children’s educational outcomes: blended families, stylized facts, and descriptive regressions”, en *Demography*, vol. 41, noviembre, pp. 671-696.

Giorguli, Silvia (2002), “Estructuras familiares y oportunidades educativas de los niños y niñas en México” en *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 17, núm. 3, septiembre – diciembre, El Colegio de México.

Giorguli, Silvia et al. (2006), *La migración mexicana y el mercado de trabajo estadounidense. Tendencias, perspectivas y ¿oportunidades?*, México, Consejo Nacional de Población.

Giorguli, Silvia y Selene Gaspar (2008), *Inserción ocupacional, ingreso y prestaciones de los migrantes en Estados Unidos*, México, Consejo Nacional de Población.

Giorguli, Silvia, Michael White y Jennifer Glick (2003), "Between family, job responsibilities and school. Generation, status, ethnicity and differences in the routes out of school", documento presentado en el primer coloquio internacional migración y desarrollo: transnacionalismo y nuevas perspectivas de integración, octubre, Zacatecas, México.

Glick, Jennifer (2004), *Country of origin and ethnicity as predictors of educational outcomes for children in immigrant families*, Arizona State University.

Golash, Tanya (2005), "Assessing the Advantages of Bilingualism for the Children of Immigrants" en *International Migration Review*, vol. 39, núm. 3, pp. 721-753.

Gollás, M. (1994), *México 1944: una economía sin inflación, sin igualdad y sin crecimiento*, Documento de trabajo, núm. XI, Centro de Estudios Económicos, El Colegio de México.

Gómez de León, José y Rodolfo Tuirán (2000), "Patrones de continuidad y cambio de la migración hacia Estados Unidos" en Rodolfo Tuirán (coordinador), *Migración México-Estados Unidos. Presente y Futuro*, Consejo Nacional de Población, México D.F.

González de la Rocha (1997), *Hogares de jefatura femenina en México: reflexiones sobre las distintas configuraciones familiares* en IV Conferencia Iberoamericana sobre familia.

Gordon, Milton (1964), *Assimilation in American Life. The Role of Race, Religion, and National Origins*, University of Massachusetts.

Greene, Jay P. y Greg Foster (2004), *Sex, drugs, and delinquency in urban and suburban public schools*, Education working paper, Center for Civic Innovation at the Manhattan Institute.

Greenlees, Clyde S. y Rogelio Saenz (1999), "Determinants of employment of recently arrived Mexican immigrant wives" en *International Migration Review*, vol. 33, núm.2.

Grieco, Elizabeth y Brian Ray (2004), "Mexican Immigrants in the US Labor Force" en *Migration Information Source*, Selected readings on US – Mexico Migration.

Hagan, María Jacqueline (1998), "Social networks, gender, and immigrant incorporation: resources and constraints", en *American Sociological Review*, vol. 63.

Hamilton, C. Lawrence (2003), *Statistics with Stata*. Thomson Learning Academic Resource Center, Canada.

Hao, Lingxin y Melissa Bonstead-Bruns (1998), "Parent-Child Differences in Educational Expectations and Academic Achievement of Immigrant and Native Students" en *Sociology of Education*, vol. 71, núm. 3, pp. 175-198.

Hirschman, Charles (2001), "The educational enrollment of immigrant youth: a test of the segmented assimilation hypothesis" en *Demography*, vol. 38, núm. 3, agosto.

Hofferth, Sandra L. y Lori Reid (2001), "The effects of early childbearing on schooling over time" en *Family Planning Perspectives*, vol.33, núm.6.

Hofferth, Sandra L., Johanne Boisjoly y Greg Duncan (1998), "Parental extra familial resources and children's school attainment" en *Sociology of education*, vol.71, núm.3.

Kao, Grace (2004), "Parental Influences on the Educational Outcomes of Immigrant Youth" en *International Migration Review*, vol. 38, núm. 2, pp. 427-449.

Kao, Grace y Marta Tienda (1995), "Optimism and achievement: the educational performance of immigrant youth", en *Social Science Quarterly*, núm. 76.

Kanbur, Rabi (2002), *Education, empowerment and gender inequalities*, Cornell University Press.

Kirkpatrick, Monica y Robert Crosnoe (2001), "Students' attachment and academic engagement: the role of race and ethnicity" en *Sociology of Education*, vol. 74.

Knodel, Jhon et al. (1990), "Family size and the educational of children's in the context of rapid fertility decline" en *Population and Development Review*, vol. 16, núm. 1.

Knodel, Jhon et al. (1991), "Family size and the children's education in Thailand: evidence from a National Sample, *Demography*, vol. 28, núm. 1.

Kosol, Jonathan (1991), *Savage inequalities*, Nueva York: Crown.

Lee Valerie y David Burkam (1998), "Sector Differences in High School Course Taking: A Private School or Catholic School Effect?" en *Sociology of Education*, vol. 71, núm. 4, octubre, pp. 314-335.

Lee, Valerie y Todd K. Chow-How (1998), "Sector differences in high school course taking: a private school or catholic school effect" en *Sociology of education*, vol. 71, núm.4.

Levine, Elaine (2001), *Los nuevos pobres de Estados Unidos: los hispanos*, Miguel Ángel Porrúa, México.

Levine, Elaine (2006), "Hijos de migrantes mexicanos en las escuelas de Estados Unidos" en *Sociológica*, enero – abril, año 21, núm. 60, Universidad Autónoma Metropolitana.

Levine, Elaine (editora) (2008), "Transnacionalismo e incorporación laboral de migrantes mexicanos en Estados Unidos y las perspectivas de ascenso socioeconómico para sus hijos", en *La migración y los latinos en Estados Unidos. Visiones y conexiones*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Long, Larry (1975), "Does migration interfere with children's progress in school?" en *Sociology of Education*, vol. 48, núm.3.

López, David y Ricardo D. Stanton (2001), "México-Americanos una segunda generación en riesgo" en Rubén G. Rumbaut y Alejandro Portes, *Ethnicities, Children of immigrants in America*, USA, University of California.

Lowell, L. y R. Suro (2002), *The improving educational profile of latino immigrants*, Report of Pew Hispanic Center, Washington, D.C.

Lowell, Lindsay (2004), “El cambiante perfil educativo y la selectividad de los inmigrantes mexicanos en Estados Unidos”, presentado en el Seminario Migración México – Estados Unidos: implicaciones y retos para ambos países, noviembre, CONAPO, México.

Marsh, David y Judy Coddling (1999), *The New American High School*. Corwin Press, INC.

Martínez Pizarro, Jorge (2000), “Migración internacional de jóvenes latinoamericanos y caribeños: protagonismo y vulnerabilidad” en CEPAL, Serie Población y Desarrollo núm. 3, Santiago de Chile.

Massey, Douglas (2007), *Categorically unequal: the American stratification system*, Russell Sage Foundation, New York, N.Y.

Massey, D., J. Durand y N. Malone (2002), *Beyond Smoke and Mirrors. Mexican immigration in an Era of Economic Integration*, Nueva York, Russell Sage Foundation.

Massey, Douglas (2003), *Patterns and Processes of International Migration in the 21 century*, en Conference on African Migration in Comparative Perspective, Johannesburg, South Africa.

Massey, Douglas, J. Arango, G. Hugo, A. Kouaouci, A. Pellegrino y J.E Taylor (2000) “Teorías sobre la migración internacional: una reseña y una evaluación” en *Trabajo*, año 2, núm. 3, enero.

Matta, Benjamin (1987), “Labor markets” en *Industrial and Labor Relations Review*, vol. 40, núm.2.

McDonnell, Lorraine y Paul Hill (1993), *Newcomers in American schools, meeting the educational needs of immigrant youth*, RAND, Estados Unidos.

McLanahan, S. y G. Sandefur (1994), *Growing Up With a Single Parent: What Hurts, What helps*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

McNeal, R. B, Jr. (1997), “Are students being pulled out of high school? The effect of adolescent employment on dropping out” en *Sociology of Education*, vol. 70, núm. 3.

McNeal, Ralph B. Jr. (1995), “Extracurricular Activities and High School Dropouts” en *Sociology of Education*, vol. 68, núm. 1, pp. 62-80.

Mehta, C.N. Theodore, I. Mora y J. Wade (2002), *Chicago’s Undocumented Immigrants*, Center for Urban Economic Development, febrero.

Meier, K. N. N. y Joseph Steward (1991), *The Politics of Hispanic Education*, Albany, Nueva York: State University of New York Press.

Mier y Terán, Martha y Cecilia Rabell (2004), “Familia y quehaceres entre los jóvenes” en Marina Ariza y Orlandina de Oliveira, *Imágenes de la familia en el cambio de siglo*, México, Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Autónoma de México (IISUNAM).

Mitchell, Emily (1992), "Do the poor deserve bad schools" en *Time*, vol. 138, núm. 25.

Morrison, D. Ruane y A.J. Cherlin (1995), "The Divorce Process and Young Children's Wellbeing: A Prospective Analysis" en *Journal of Marriage and the Family*, núm. 57, pp. 800-812.

Morrissey, Marieta (1982), "The dual economy and labor market segmentation: a comment on Lord and Falk" en *Social Forces*, vol. 60, núm. 3.

Mouw, T. y Y. Xie (1999), "Bilingualism and the Academic Achievement of First and Second-Generation Asian Americans: Accommodation with or without Assimilation?" en *American Sociological Review*, núm. 64, pp.232-252.

Murnane, Richard (1984), "A review essay-comparisons of public and private schools: lessons from the uproar, *The journal of Human Resources*, vol. 19, núm.2.

Nagasawa, Richard, Zhenchao Qian y Paul Wong (2001), "Theory of segmented assimilation and the adoption of marijuana use and delinquent behavior by Asian pacific youth" en *The Sociological Quarterly*, vol. 42, núm. 3, pp. 351- 372.

Nan, Marie y Dawn Upchurch (1994), "Forming a Family, Leaving School Early, and Earning a GED: A Racial and Cohort Comparison" en *Journal of Marriage and the Family*, vol. 56, núm. 3, agosto, pp. 759-771.

Nan, Marie y McLanahan Sara (1994), "Family Structure, Residential Mobility, and School dropout: A research Note" en *Demography*, vol. 31, núm. 4, noviembre, pp. 575-584.

Neal Derek (1997), "The Effects of Catholic Secondary Schooling on Educational Achievement" en *Journal of Labor Economics*, Vol. 15, No. 1, 98-123.

Neidert, Lisa y Reynolds Farley (1985), "Assimilation in the United States: an analysis of ethnic and generation differences in status and achievement" en *American Sociological Review*, vol. 50, no. 6.

Orellana M., Chee Thorne y W. Lam (2000), "Transnational Childhoods: The Participation of Children in Processes of Family Migration" en *Ethnic and Racial Studies*, vol. 22, núm. 2.

Pampel, Fred C. (2000), *Logistic Regression*, Series: Quantitative Applications in the Social Sciences, Sage University Papers.

Partida, Virgilio (2006), *Impacto demográfico de la migración de México a Estados Unidos*, CONAPO.

Pérez, César (2001), *Técnicas Estadísticas con SPSS*, Prentice Hall, Madrid, España.

Pérez, Sonia y Denise de la Rosa (1993), "Economic, labor force and social implications of Latino educational and population trends" en *Hispanic Journal of Behavioral Science*, vol. 15, núm. 2.

Perlmann, Joel y Roger Waldinger (1997), "Second generation decline? Children of immigrants, past and present. A reconsideration" en *International Migration Review*, vol.31, núm. 4.

Petit, Juan Miguel (2003), *Migraciones, vulnerabilidad y políticas públicas. Impacto sobre los niños, sus familias y sus derechos*, CEPAL, Serie Población y Desarrollo, núm. 38.

Pong, Suet-Ling (1997), “Family Structure, School Context, and Eighth-Grade Math and Reading Achievement” en *Journal of Marriage and the Family*, vol. 59, núm. 3, pp. 734-746.

Portes Alejandro y MacLeod Dag (1996), “Educational Progress of Immigrants: The Roles of Class, Ethnicity, and School Context” en *Sociology of Education*, vol. 69, núm. 4, octubre, pp. 255-275.

Portes, A. y R. Rumbaut (2001), *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press.

Portes, Alejandro (2000), *Un diálogo norte-sur: el progreso de la teoría en el estudio de la migración internacional y sus implicaciones*, Princeton University.

Portes, Alejandro y Min Zhou (1993), “The New Second Generation: Segmented Assimilation and its variants” en *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 530, Sage Publication.

Powers, Mary y William Seltzer (1998), “Occupational status and mobility among undocumented immigrants by gender” en *International Migration Review*, vol. 32, núm. 1.

Ramírez, Roberto (2004), *We the people: Hispanics in the United States*, United States Census 2000.

Reardon Sean, Yun John, y McNulty Tamela (2000), “The changing structure of school segregation: measurement and evidence of multiracial metropolitan-area school segregation, 1989-1995” en *Demography*, vol. 37, núm. 3, pp. 351-364.

Reimers, Fernando (2000), “Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2º trimestre, año/vol. XXX, núm. 002, Centro de Estudios Educativos, D.F., México.

Rendón, Teresa (2004), “El mercado laboral y la división intrafamiliar del trabajo” en Marina Ariza y Orlandina de Oliveira, *Imágenes de la familia en el cambio de siglo*, México, Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Autónoma de México (IISUNAM).

Roosa, Mark (1986), “Adolescent mothers, school drop out and school based intervention programs” en *Family relations*, vol. 35, núm.2.

Ruiz Chiapetto, Crescencio (1999), “La economía y las modalidades de la urbanización en México: 1940-1990”, en *Economía, sociedad y territorio*, vol. 2, núm. 5.

Rumbaut, G. Rubén (1997), “Assimilation and its discontents: ironies and paradoxes” en *International Migration Review*, vol. 31, núm. 4, Special Issue: Immigrant Adaptation and Native Born Responses in the Making of Americans.

Rumbaut, Rubén G. (1994), “The crucible within: ethnic identity, self – esteem, and segmented assimilation among children of immigrants”, *International Migration Review*, vol. 28, núm 4.

Rumbaut, Rubén G. (1995), "The New Californians: Comparative Research Findings on the Educational Progress of Immigrant Children." en *California's Immigrant Children: Theory, Research and Implications for Educational Policy*. La Jolla, CA: Center for U.S.-Mexican Studies, University of California, San Diego.

Rumbaut, Rubén y Alejandro Portes (2001), *Ethnicities, children of immigrants in America*, USA, University of California.

Rumbaut, Rubén y Alejandro Portes (2006), *The second generation in early adulthood: New findings from the children of immigrants, longitudinal study*, University of California, Princeton University, octubre.

Rumberger Russell W, Rita Ghatak , Gary Poulos, Philip Ritter y Sanford Dornbusch (1990), "Family Influences on Dropout Behavior in One California High School" en *Sociology of Education*, vol. 63, núm. 4, octubre, pp. 283-299.

Rumberger, R. (1990), "Family Influences on Dropout Behavior in One California High School" en *Sociology of Education*, núm. 63, pp. 283-299.

Rumberger, Russell W. (1995), "Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and School" en *American Educational Research Journal*, núm. 32, pp. 583-625.

Salgado, Nelly (s/f), "Motivaciones de la migración de mexicanos hacia Estados Unidos" (mimeo).

Sander, William (1999), "Private schools and public school achievement" en *The Journal of Human Resources*, vol. 34, núm.4.

Sassier, Sharon (2006), "School participation among immigrant youths: the case of segmented assimilation in the early 20th Century" en *Sociology of Education*, vol. 79, núm. 1

Schmid, L. Carol (2001), "Educational achievement, language – minority students, and the new second generation" en *Sociology of Education*, vol. 74.

Schultz, T. Paul (1998), "Immigrant quality and assimilation: a review of the U.S. literature" en *Journal of Population Economics*, vol. 11, núm.2.

Smith, James P. (2004), *Immigrants and their schooling*, Working Paper núm. 108, University of California- San Diego.

Smith, Kevin y Kenneth Meier (1995), "Public choice in education: markets and the demand for quality education" en *Political Research Quarterly*, vol.48, núm.3.

South, Scott et al. (2005), "Migration and spatial assimilation among U.S. Latinos: classical versus segmented trajectories", en *Demography*, vol. 42, núm. 3.

Stanton-Salazar, R. D. y S. M. Dornbusch (1995), "Social Capital and the Reproduction of Inequality: Information Networks among Mexican-Origin High School Students" en *Sociology of Education*, vol. 68, núm. 2, pp.116-135.

Steinberg, Laurence D., B. Bradford Brown, y Sanford M. Dornbusch (1996), *Beyond the Classroom: Why School Reform Has Failed and What Parents Need to Do*, New York: Simon & Schuster .

Stolzenberg, Ross (1990), "Ethnicity, geography, and occupational achievement of Hispanic men in the United States" en *American Sociological Review*, vol. 55, núm.1.

Suárez, Herlinda (1996), *Educación – empleo en México: Elementos para un juicio político*, Editorial Miguel Ángel Porrúa.

Suro, Roberto (1999), *Strangers among U.S. Latino lives in a changing America*, Nueva York: Vintage Books.

Teelman, L. C. (2002), "Reconsidering the effects of sibling configuration: recent advances and challenges" en *Annual Review of Sociology*, vol. 28, pp. 247 – 270.

Tienda, M. y A. Singer (1995), "Wage Mobility of Undocumented Workers in the United States", *International Migration Review*, vol. 19, núm. 1, pp. 112 – 138.

Tienda, Marta y Franklin D. Wilson (1992), "Migration and the earnings of Hispanic men" en *American Sociological Review*, vol. 57, núm.5.

Tienda, Marta y Franklin Wilson (1989), *Ethnicity, migration and income*.

Tienda, Marta y Jennifer Glass (1985), "Household structure and labor force participation of black, Hispanic, and white mothers" en *Demography*, vol. 22, núm. 3.

Tienda, Marta y Lii Ding-Tzann (1987), "Minority concentration and earnings inequality: Blacks, Hispanics, and Asians compared" en *The American Journal of Sociology*, vol. 93, núm.1.

Tinley, Alicia (2003), "Migración de Guanajuato a Alabama: Experiencias escolares de cuatro familias mexicanas", en el *Primer Coloquio Internacional sobre migración y Desarrollo*. Zacatecas, octubre.

Tinley, Alicia (2008), "Jóvenes mexicanos en el sudeste de Estados Unidos: perspectivas y opciones para seguir estudiando" en Elaine Levine (editora), *La migración y los latinos en Estados Unidos, visiones y conexiones*, UNAM – CISAN.

U.S. Department of Commerce (1997), *Educational Attainment in the United States*, Bureau of the Census, Estados Unidos.

U.S. Department of Commerce (2004), *Educational Attainment in the United States*, Bureau of the Census, Estados Unidos.

U.S. Department of State (2009), *Statistical Abstract of the United States 1997*, Bureau of the Census, Estados Unidos.

Valenzuela, Angela (1999), *Subtractive schooling*, State University of New York Press, Albany.

Van Hook Jennifer y Balistreri Stamper (2002), “Diversity and Change in the Institutional Context of Immigrant Adaptation: California Schools 1985-2000” en *Demography*, vol. 39, núm. 4, noviembre, pp. 639-654.

Velez William (1989), “High School Attrition Among Hispanic and Non-Hispanic White Youths” en *Sociology of Education*, vol.62, núm. 2, pp. 119-133.

Vernez, George y Allan Abrahamse (1996), *How immigrants fare in U.S. education*, RAND, Estados Unidos.

Wallace, Steven P. (1986), “Central American and Mexican Immigrant Characteristics and Economic Incorporation in California” en *International Migration Review*, vol. 20, núm. 3.

Weintraub, Sydney (1989), “Implication of Mexican Demographic Development for the United States” en *Mexican and Central American Population and US Immigration Policy*.

White, Michael J y Glick, Jennifer (2000), “Generation Status, Social Capital, and the Routes out of High School” en *Sociological Forum*, vol. 15, núm. 4, pp. 671-691.

Wilson, Diana (1993), “Theoretical Approaches to Mexican Wage Labor Migration” en *Latin American Perspectives*, vol. 20, núm. 3.

Yen, Le y Diane Wolf (2001), “The paradox of assimilation: children of Filipino immigrants in San Diego” en R. Rumbaut y A. Portes (editores), *Ethnicities: Coming of age in immigrant America*, Russell Sage Foundation: NY and the University of California Press.

Zander, William (1996), “Private schools and public school achievement”, *The Journal of Human Resources*, vol. 34, núm. 4.

Zhou, Min (1997), “Segmented Assimilation: Issues, Controversial, and Recent Research on the New Second Generation”, en *International Migration Review*, vol. 31, núm. 4, Special Issue: Immigrant Adaptation and Native Born Responses in the Making of Americans.

Zlotnik, Hania (1998), “International Migration 1965 – 96: An overview” en *Population and Development Review*, vol. 24, núm. 3.

Zuñiga, Elena *et al.* (coords.) (2006), *Migración México- Estados Unidos, implicaciones y retos para ambos países*, CIESAS – Casa Juan Pablos – El Colegio de México.

Zuñiga, Víctor (2003), *Migrantes internacionales de México a Estados Unidos: hacia la creación de políticas educativas binacionales*, Universidad de Monterrey – Universidad de Versalles.

Índice de cuadros

Cuadro 2.1. Distribución porcentual de los jóvenes de origen mexicano por generación y nativos en Estados Unidos económicamente activos, según ocupación, 2003.....	55
Cuadro 2.2. Distribución porcentual de los jóvenes de distintos grupos de hispanos según su nivel educativo, Estados Unidos, 2003.....	57
Cuadro 2.3. Promedio de ingresos anuales por niveles educativos expresados como porcentaje de los promedios generales para la población de 18 años o más, por sexo, Estados Unidos, 1996.....	58
Cuadro 2.4. Promedio de ingresos anuales por niveles educativos expresados como porcentaje de los promedios generales para la población de 18 años o más, por sexo, Estados Unidos, 2003.....	58
Cuadro 2.5. Jóvenes de origen mexicano y nativos según nivel educativo y asistencia escolar, Estados Unidos, 2003.....	59
Cuadro 2.6. Distribución porcentual de las generaciones de jóvenes de origen mexicano y de los nativos según nivel de estudios, Estados Unidos, 2003.....	61
Cuadro 2.7. Distribución porcentual de las generaciones de jóvenes de origen mexicano y de los nativos según nivel de estudios, por segmento de ingreso, Estados Unidos, 2003....	62
Cuadro 2.8. Índice de disimilaridad de los jóvenes de origen mexicano con respecto a los nativos, por generación y segmento de ingreso, Estados Unidos, 2003.....	65
Cuadro 2.9. Resultados de los modelos de regresión logística binomial para el nivel educativo de <i>high school</i> o más, Estados Unidos, 2003.....	69
Cuadro 3.1. Estatus escolar de los jóvenes mexicanos y nativos en diferentes grados escolares, Estados Unidos, 1988 – 1992.....	89
Cuadro 3.2. Distribución de las generaciones de jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos, 1988.....	91
Cuadro 3.3. Distribución de las generaciones de jóvenes de origen mexicano y nativos, por segmento de ingreso, Estados Unidos, 1988.....	92
Cuadro 3.4. Distribución de los estudiantes de 8° grado en Estados Unidos, según grupo racial, 1988.....	94
Cuadro 3.5. Características individuales de los estudiantes mexicanos y nativos en 8° grado en Estados Unidos, 1988.....	95

Cuadro 3.6. Actividades e involucramiento escolar de los jóvenes mexicanos y nativos en 8° grado en Estados Unidos, 1988.....	97
Cuadro 3.7. Características familiares de los estudiantes mexicanos y nativos en 8° grado en Estados Unidos, 1988.....	99
Cuadro 3.8. Escolaridad de los padres de los jóvenes mexicanos y nativos en 8° grado, Estados Unidos, 1988.....	101
Cuadro 3.9. Características contextuales de los estudiantes mexicanos y nativos en 8° grado en Estados Unidos, 1988.....	104
Cuadro 3.10. Regresiones logísticas binomiales para modelar la probabilidad de no terminar <i>high school</i> , Estados Unidos, 1988 – 1992.....	116
Cuadro 3.11. Resultados de las regresiones logísticas para modelar la probabilidad de no terminar <i>high school</i> , por segmento de ingreso, Estados Unidos, 1988 – 1992.....	120

Índice de gráficas

Gráfica 2.1a. Segmento de ingreso bajo. Distribución porcentual de los jóvenes de origen mexicano por generaciones y de los nativos, por sexo, Estados Unidos, 2003.....	49
Gráfica 2.1b. Segmento de ingreso medio y alto. Distribución porcentual de los jóvenes de origen mexicano por generaciones y de los nativos, por sexo, Estados Unidos, 2003.....	49
Gráfica 2.2a. Segmento de ingreso bajo. Distribución porcentual de los jóvenes de origen mexicano por generaciones y de los nativos, por situación conyugal, Estados Unidos, 2003.....	51
Gráfica 2.2b. Segmento de ingreso bajo. Distribución porcentual de las jóvenes de origen mexicano por generaciones y de los nativos, por situación conyugal, Estados Unidos, 2003.....	51
Gráfica 2.3a. Segmento de ingreso medio y alto. Distribución porcentual de los jóvenes de origen mexicano por generaciones y de los nativos, por situación conyugal, Estados Unidos, 2003.....	51
Gráfica 2.3b. Segmento de ingreso medio y alto. Distribución porcentual de las jóvenes de origen mexicano por generaciones y de los nativos, por situación conyugal, Estados Unidos, 2003.....	51
Gráfica 2.4a. Segmento de ingreso bajo. Tasas de participación económica de los jóvenes de origen mexicano por generaciones y de los nativos, por sexo, Estados Unidos, 2003.....	53
Gráfica 2.4b. Segmento de ingreso medio y alto. Tasas de participación económica de los jóvenes de origen mexicano por generaciones y de los nativos, por sexo, Estados Unidos, 2003.....	53