

Université de Montréal

Las trayectorias de los estudiantes universitarios: un modelo integral

Les trajectoires des étudiants universitaires: un modèle intégré

Par

Ma. Guadalupe González Lizárraga

**Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation**

**Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales en vue
de l'obtention du grade de Docteur en Philosophie en sciences de l'éducation
option administration de l'éducation**

Octobre, 2011

© Ma. Guadalupe González Lizárraga, 2011

Université de Montréal

Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée :

Las trayectorias de los estudiantes universitarios: un modelo integral

Les trajectoires des étudiants universitaires: un modèle intégré

présentée par :

Ma. Guadalupe González Lizárraga

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Michel Laurier, président-rapporteur

Manuel Crespo, directeur de recherche

Claude Lessard, membre du jury

Carlota Guzmán, examinateur externe

Francisco A. Loiola, représentant du doyen

RESUMEN

Se desarrolló un modelo que pretende identificar las determinantes de las trayectorias estudiantiles universitarias articulando dos perspectivas teóricas mediante un proceso de acercamiento metodológico mixto en dos fases: cuantitativa y cualitativa.

La primera fase se fundamenta en el modelo de Tinto (1992) con la incorporación de otros conceptos a partir de Crespo y Houle (1995). Esta fase cumplió dos objetivos. En el primero, se determinaron las diferencias entre las variables exógenas (índice económico, escolaridad de los padres, promedio de preparatoria y promedio del examen de ingreso) y tres tipos de trayectoria: perseverante, rezagada y de abandono. Esta fase se basó sobre los datos provenientes de un sondeo administrado a 800 estudiantes de la Universidad de Sonora (México). Los resultados muestran que quienes abandonaron la institución presentaban puntajes significativamente más bajos respecto a las variables exógenas. El segundo objetivo se alcanzó a partir de las trayectorias perseverante y rezagada; estableciéndose una mayor probabilidad de ser perseverante si presentan mejores puntajes en dos variables exógenas (el examen de admisión y ser mujer) y cuatro variables endógenas (integración académica alta, contar con mayores expectativas de empleo, haber obtenido una beca y no tener deudas).

En la segunda fase, se profundizó la comprensión (*verstehen*) de los procesos de articulación entre la integración académica y social a través de tres registros propuestos por Dubet (2005): integración, vocación y proyecto. Esta fase consistió en la conducción de 30 entrevistas con estudiantes de los tres tipos de trayectoria. A partir de los trabajos de Bourdages (1994) y Guzmán (2004), se buscó el sentido de la experiencia otorgada por los estudiantes a su proceso formativo. Los resultados revelan cinco grupos de estudiantes con experiencias universitarias identificables: los de mayor integración académica y social, las trabajadoras integradas académicamente, los de mayores desventajas económicas

y de integración académica, los que buscaron su vocación en otra institución y los que no continuaron estudiando.

La utilización de diversas herramientas estadísticas (análisis de correlación, análisis de regresión logística y análisis de conglomerados) manipuladas en la primera fase permitió identificar variables determinantes en cada tipo de trayectoria, que fueron validadas con los resultados de la fase cualitativa.

Esta tesis, además de mostrar la utilidad de un acercamiento metodológico mixto, extiende el modelo de Tinto (1987) y confirma la importancia de la integración académica para la perseverancia en los estudios universitarios.

Palabras clave: trayectorias escolares universitarias, perseverancia, rezago, abandono, metodología mixta, integración académica, integración social, modelo integral

RÉSUMÉ

Nous avons développé un modèle qui cherche à identifier les déterminants des trajectoires scolaires des élèves universitaires en articulant deux perspectives théoriques et en utilisant une approche méthodologique mixte en deux phases : quantitative et qualitative.

La première phase est basée sur le modèle de Tinto (1992) avec l'incorporation d'autres variables de Crespo et Houle (1995). Cette étape a atteint deux objectifs. Dans le premier, on a identifié les différences entre les variables exogènes (indice économique, l'éducation parentale, moyen au lycée et moyenne dans l'examen d'entrée) et trois types de trajectoires: la persévérante, de décalage et d'abandon. Cette phase était basée sur les données d'un sondage administré à 800 étudiants à l'Université de Sonora (Mexique). Les résultats montrent que ceux qui ont quitté l'institution ont obtenu des scores significativement plus bas sur les variables exogènes. Le deuxième objectif a été atteint pour les trajectoires persévérantes et de décalage, en établissant que les étudiants ont une plus grande chance d'être persévérants lorsqu'ils présentent de meilleurs scores dans deux variables exogènes (l'examen d'entrée et être de genre féminin) et quatre variables endogènes (haute intégration académique, de meilleures perspectives d'emploi, ont une bourse).

Dans la deuxième phase nous avons approfondi la compréhension (*Verstehen*) des processus d'articulation entre l'intégration scolaire et sociale à travers de trois registres proposés par Dubet (2005): l'intégration, le projet et la vocation. Cette phase a consisté dans 30 interviews avec étudiantes appartenant aux trois types de trajectoire. À partir du travail de Bourdages (1994) et Guzman (2004), nous avons cherché le sens de l'expérience attribuée par les étudiants au processus éducatif. Les résultats révèlent cinq groupes d'étudiantes avec des expériences universitaires identifiables : ceux qui ont une intégration académique et sociale plus grande, les femmes travailleuses intégrées académiquement, ceux qui ont les plus grandes désavantages économiques et d'intégration scolaire, ceux qui ont

cherché leur vocation dans un autre établissement et ceux qui n'ont pas poursuivi leurs études.

L'utilisation de différents outils statistiques (analyse de corrélation, analyse de régression logistique et analyse des conglomerats) dans la première phase a permis d'identifier des variables clés dans chaque type de trajectoire, lesquelles ont été validées avec les résultats de la phase qualitative.

Cette thèse, en plus de montrer l'utilité d'une approche méthodologique mixte, étend le modèle de Tinto (1987) et confirme l'importance de l'intégration scolaire pour la persévérance à l'université.

Mots-clés : trajectoires des étudiants universitaires, intégration sociale, intégration académique, persévérance, décalage.

ABSTRACT

We developed a model that seeks to identify the determinants of university student academic paths articulating two theoretical perspectives through the use of a mixed methodological approach in two phases: quantitative and qualitative.

First, the quantitative model based on Tinto (1992) with the incorporation of other variables from Crespo and Houle (1995). This phase attained two purposes. In the first, we determined the differences between the exogenous variables (economic index, parents' educational level, high school average and average of the entrance exam) and three types of trajectory: persistent, lagged and attrition. This phase was based on data from a survey applied to 800 students at the University of Sonora (Mexico). The results show that those who left the institution had scores significantly lower at the exogenous variables. The second objective was achieved from the trajectories persistent and lagged. It was found that there is a greater chance of having a persistent trajectory when students have a high academic integration, better scores on the entrance exam, more employment expectations, having obtained a scholarship and being a woman.

In the second phase a deeper understanding (*verstehen*) of the processes of articulation between the academic and social integration was developed through three registers: integration, project and vocation, as proposed by Dubet (2005). This phase consisted in conducting of 30 interviews with students of all three types of trajectories. From the work of Bourdages (1994) and Guzman (2004), we sought the meaning of the experience given by the students to the educational process. The results reveal five groups of students with identifiable college experiences: the ones with highest academic and social integration, the female workers with academic integration, the ones most economically disadvantaged and lower academic integration, those who sought his vocation in a different institution and the ones who dropped out.

The use of different statistical tools (correlation analysis, logistic regression analysis and cluster analysis) handled in the first phase identified key variables in

each type of trajectory, which were validated with the results of the qualitative phase.

This thesis, in addition to showing the usefulness of a mixed methodological approach, extends the Tinto's model (1987) and confirms the importance of academic integration for persistence in university studies.

Key words: trajectories of university students, social integration, academic integration, persistence, delay, attrition

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	iii
RÉSUMÉ	v
ABSTRACT	vii
INDICE DE TABLAS	xv
INDICE DE FIGURAS	xviii
ACRONIMOS	xx
AGRADECIMIENTOS	xxi
INTRODUCCION	1
CAPÍTULO 1 – CONTEXTO DE LA PROBLEMÁTICA DE ESTUDIO	9
1.1 Dimensionando el problema a nivel mundial: la educación superior y los principales cambios en la matrícula estudiantil	9
1.1.1 Indicadores de acceso, graduación, titulación y abandono en educación superior: una mirada desde la OCDE	13
1.1.2 América Latina y sus indicadores en educación superior: acceso, graduación y abandono	20
1.1.3 Los indicadores de matrícula de educación superior en México	28
1.1.4 El contexto de la educación superior en el Estado de Sonora	36
1.1.4.1 La Universidad de Sonora como una de las principales instituciones de educación superior en el Estado	41
1.2 Síntesis: La evolución de cohortes estudiantiles como estrategia de investigación y transformación de las instituciones universitarias	48
CAPÍTULO 2 – REVISION DE LA LITERATURA	55
2.1 Conceptos pioneros para la construcción de un campo de estudio: las trayectorias escolares	56
2.2 Modelos desarrollados a partir del abandono y la perseverancia: una perspectiva americana con acento cuantitativo	61
2.2.1 Otras aportaciones en esta línea de estudio	73
2.2.2 Críticas y aportaciones que nutren la perspectiva cuantitativa	79

2.3 Evolución del concepto de trayectoria estudiantil: una perspectiva cualitativa desde la sociología francesa	85
2.3.1 Influencia de esta tradición en autores de habla hispana	96
2.3.2 Críticas y aportaciones que nutren la perspectiva cualitativa	101
2.4 Síntesis: La integración estudiantil como perspectiva de análisis	104
CAPÍTULO 3 – MODELO CONCEPTUAL Y METODOLOGICO: ENSAMBLE DE DOS PERSPECTIVAS NECESARIAS	108
3.1 Conceptos teóricos para la conformación de un modelo	108
3.2 Principios metodológicos para el ensamble de un modelo mixto	122
3.3 Conformación de un modelo integral para el estudio de las trayectorias escolares universitarias	126
3.3.1 Propósitos de la investigación	128
3.3.2 Preguntas de investigación	128
CAPÍTULO 4 –PROCESO METODOLÓGICO DESARROLLADO	130
4.1 Diseño general de investigación en dos fases	130
4.1.1 Población y muestra de estudio	132
4.1.1.1 Fase 1 – Cuantitativa	132
4.1.1.2 Fase 2 – Cualitativa	134
4.1.2 Instrumentos, bases de datos y otras fuentes de información	134
4.1.2.1 Fase 1 – Cuantitativa	135
4.1.2.2 Fase 2 – Cualitativa	139
4.1.3 Determinación y codificación de las variables de estudio	139
4.1.3.1 Fase 1 – Cuantitativa	139
4.1.3.2 Fase 2 – Cualitativa	142
4.1.4 Procedimiento y tipos de análisis realizado	144
4.1.4.1 Fase 1 – Cuantitativa	144
4.1.4.1.1 Análisis descriptivo	144
4.1.4.1.2 Elaboración de variables sintéticas y análisis factorial	145
4.1.4.1.3 Elaboración de índices	148

4.1.4.1.4	Análisis de varianza múltiple (Manova)	151
4.1.4.1.5	Análisis de correlación	151
4.1.4.1.6	Análisis de regresión logística	152
4.1.4.1.7	Análisis de conglomerados	152
4.1.4.2	Fase 2 – Cualitativa	153
4.1.4.2.1	Análisis interpretativo	153
 CAPÍTULO 5– RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE INVESTIGACIÓN		
CUANTITATIVA		155
5.1	Descripción de los resultados de la encuesta de ingreso	155
5.1.1	Características demográficas de la población	156
5.1.2	Condiciones económicas y familiares	157
5.1.3	Trayectoria escolar previa	159
5.1.4	Habilidades y destrezas de estudio	159
5.1.5	Aspiraciones y expectativas	160
5.1.6	Perfil de ingreso de la generación 2005	161
5.2	Evolución de la trayectoria de la generación 2005 a partir de los registros escolares institucionales	162
5.2.1	El primer año universitario y algunos más de seguimiento	163
5.2.2	Características de los estudiantes bajo los tres tipos de trayectoria universitaria	166
5.3	Resultados de la encuesta de deserción a un año de estancia universitaria	169
5.3.1	Características demográficas de la muestra de deserción	170
5.3.2	Condiciones económico familiares	171
5.3.3	Trayectoria escolar previa	172
5.3.4	Elección de la UNISON	172
5.3.5	Actividad actual	173
5.3.6	Motivos de abandono	174
5.4	Encuesta de salida: las variables universitarias	174

5.4.1	Características demográficas de la muestra de salida	175
5.4.2	Condiciones económicas familiares	176
5.4.3	Trayectoria escolar previa	179
5.4.4	Condiciones en los estudios	179
5.4.5	Aspiraciones y expectativas	181
5.4.6	Integración académica	185
5.4.7	Integración social	188
5.4.8	Percepción de dominio de habilidades generales	192
5.4.9	Satisfacción institucional	194
5.5	Síntesis de resultados obtenidos	195
CAPÍTULO 6 – COMPARACION Y ANALISIS DE RESULTADOS CUANTITATIVOS		199
6.1	Comparación de las variables de entrada (exógenas) en los tres tipos de trayectoria: perseverante, rezagada y desertora	199
6.1.1	Condiciones económicas familiares	201
6.1.1.1	Índice económico	202
6.1.1.2	Índice de escolaridad familiar	202
6.1.2	Trayectoria escolar previa	203
6.1.3	Análisis de varianza múltiple en los tres tipos de trayectoria (Manova)	204
6.2	Análisis de correlación	206
6.3	Análisis multivariante (regresión logística) en el modelo teórico	209
6.4	Síntesis de resultados cuantitativos	214
6.5	Análisis de conglomerados	216
6.5.1	Descripción de los conglomerados	217
6.6	Un primer acercamiento a las tipologías universitarias	212
CAPÍTULO 7 – RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA		225
7.1	Análisis interpretativo	225
7.1.1	Incorporación de categorías y relaciones encontradas	226
7.1.2	Tipo 1 – <i>Los de mayor integración académica y social</i>	228

7.1.3	Tipo 2 – <i>Las estudiantes trabajadoras integradas académicamente</i>	231
7.1.4	Tipo 3 – <i>Los de mayores desventajas económicas y académicas</i>	234
7.1.5	Tipo 4 – <i>Los que buscan su vocación en otra institución</i>	237
7.1.6	Tipo 5 – <i>Los que no continuaron estudiando</i>	239
7.2	Elementos articuladores del análisis interpretativo	241
7.3	Síntesis: Establecimiento de tipologías	246
CAPÍTULO 8 – ANALISIS Y DISCUSIÓN		250
8.1	La problemática de estudio	250
8.2	Integración social entre rezagados y perseverantes	255
8.3	Los desertores reflejo de una mayor desigualdad	258
8.4	Las variables correlacionadas	261
8.5	Las variables más fuertes y las que no diferencian a quienes se quedan	263
8.6	El puente natural	267
8.7	Las tipologías encontradas	268
8.8	Nuevos conceptos para la determinación de procesos articuladores	273
CAPITULO 9 - CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		276
9.1	Alcances	276
9.2	Limitaciones	277
9.3	Pistas de acción	279
	9.3.1 Promedio de preparatoria	279
	9.3.2 Análisis por áreas del conocimiento	279
	9.3.3 La incertidumbre que permanece	280
BIBLIOGRAFÍA		284

ANEXOS	xxv
Anexo A - Cuestionario 1 - Institucional de Ingreso	xxvi
Anexo B - Cuestionario 2 - Institucional de Deserción	xxxv
Anexo C - Cuestionario 3 - De salida	xxxvii
Anexo D - Guía de entrevista semi estructurada	xlvi
Anexo E – Porcentaje de estudiantes respecto al número de créditos cursados al 2009 (cohorte 2005)	l
Anexo F - Integración académica, social y satisfacción por División	li

INDICE DE TABLAS

Tabla I -Distribución de la matrícula por tipo de establecimiento en el año 2005	32
Tabla II - Matrícula universitaria en México período 2004-2008	33
Tabla III - Matrícula en educación superior en el Estado de Sonora	39
Tabla IV - Matrícula de primer ingreso y total por cinco períodos de inscripción en la UNISON	44
Tabla V - Índice general de deserción en ocho períodos en la UNISON	45
Tabla VI - Tasa de retención a nivel global en tres periodos en la UNISON	45
Tabla VII - Eficiencia terminal de egreso por cohorte en la UNISON	46
Tabla VIII - Eficiencia terminal de titulación por cohorte o tasa de titulación por cohorte en la UNISON	47
Tabla IX - Población estudiantil de la generación 2005 por Unidad Regional	132
Tabla X - Porcentaje de la muestra derivada de acuerdo a la población y tipo de trayectoria	133
Tabla XI - Muestra para la Fase 2	134
Tabla XII – Variables incluidas en el modelo, codificación y valores	141
Tabla XIII - Categorías contenidas en la codificación inicial	142
Tabla XIV - Categorías adicionadas en la codificación final	154
Tabla XV - Distribución de la Población de Ingreso por Unidad Regional y División	156
Tabla XVI - Estudiantes inscritos en los programas organizados de acuerdo al número de semestres	163
Tabla XVII - Evolución de la matrícula 2006-2010	164

Tabla XVIII - Estatus de los estudiantes al 2010	165
Tabla XIX - Distribución por sexo de acuerdo al tipo de trayectoria	168
Tabla XX - Tipo de trayectoria y cambio de carrera	169
Tabla XXI - Tipo de trayectoria alcanzada en la universidad por División de pertenencia	175
Tabla XXII - Aspiraciones económicas de su vida profesional con relación a la de sus padres	182
Tabla XXIII - Aspiraciones de prestigio social con relación a la de sus padres	183
Tabla XXIV - Posibilidad de encontrar trabajo relacionado con su profesión después de egresar	184
Tabla XXV - Factor 1- Habilidades de estudio básicas	186
Tabla XXVI - Factor 2 – Actividades de involucramiento en los estudios	187
Tabla XXVII - Factor 3 – Actividades de interacción académica	187
Tabla XXVIII - Diferencia de medias entre estudiantes perseverantes y rezagados en los tres factores de integración académica	188
Tabla XXIX - Factor 1 – Satisfacción con el Departamento y programa de estudios	189
Tabla XXX - Factor 2 – Participación en diversas actividades a nivel del Departamento y la UNISON	190
Tabla XXXI - Factor 3 – Interacción con personal, amigos y maestros	191
Tabla XXXII - Diferencia de medias entre estudiantes perseverantes y rezagados en los tres factores de integración social	192
Tabla XXXIII - Preguntas que componen la variable percepción de dominio	193
Tabla XXXIV - Preguntas que componen la variable satisfacción	194
Tabla XXXV - Distribución por sexo de acuerdo al tipo de	

trayectoria	200
Tabla XXXVI - Análisis de varianza múltiple en tres grupos (MANOVA)	204
Tabla XXXVII - Valores de medias entre los tres grupos en las cuatro variables analizadas	205
Tabla XXXVIII - Correlación entre el tipo de trayectoria y las variables consideradas como determinantes	208
Tabla XXXIX - Valores de cada variable en tres ecuaciones hacia el tipo de trayectoria perseverante (1) rezagado (0)	214
Tabla XL - Distribución de estudiantes por grupo	217
Tabla XLI - Valores de medias y desviación estándar de cada variable numérica (Centroides)	218
Tabla XLII - Distribución de los porcentajes de estudiantes de acuerdo a las variables dicotómicas	219

INDICE DE FIGURAS

Figura 1-Tasas de acceso a la enseñanza universitaria (2006)	16
Figura 2-Tasas de logro (terminación) de estudios universitarios	17
Figura 3- Tasas de abandono de estudios universitarios antes de obtención del diploma (2005)	19
Figura 4-Concentración de la matrícula de educación superior en América Latina	22
Figura 5-Tasa de deserción en 11 países de América Latina	27
Figura 6-Sostenimiento de la matrícula de educación superior en México	31
Figura 7- Diagrama que representa el modelo de abandono de Tinto (1992)	64
Figura 8 - Modelo para el estudio de las trayectorias	118
Figura 9- Diseño general de investigación	127
Figura 10 - Diseño específico de investigación	131
Figura 11 - Histograma de frecuencia de la variable integración académica	147
Figura 12 - Histograma de frecuencias de la variable integración social	147
Figura 13 - Ingreso mensual de la familia	157
Figura 14 - Problemas percibidos para lograr buenas calificaciones	161
Figura 15 - Actividad actual	173
Figura 16 - Nivel escolar de los padres	178
Figura 17 - Nivel escolar de las madres	178
Figura 18 - Apoyos económicos adicionales	181
Figura 19 – Posibilidades de tener una trayectoria perseverante	215
Figura 20- Esquema básico- Elementos de los tipos de alumnos según el sentido de su experiencia formativa	227
Figura 21- Tipo 1 – Los de mayor integración académica y social	230

Figura 22 - Tipo 2 – Las estudiantes trabajadoras integradas académicamente	233
Figura 23 - Tipo 3 – Los de mayores desventajas económicas y académicas	235
Figura 24 - Tipo 4 - Los que buscaron su vocación en otra institución	238
Figura 25 - Tipo 5 - Los que no continuaron estudiando	240

ACRONIMOS

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior
Cinterfor	Centro interamericano para el crecimiento en la formación profesional
CINDA	Centro Interuniversitario de Desarrollo
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
EUA	Estados Unidos de América
INJUVE	Instituto de la Juventud en el Estado de Sonora
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
IES	Instituciones de Educación Superior
IESALC	Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
ITSON	Instituto Tecnológico de Sonora
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONU	Organización de Naciones Unidas
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura
OCE	Observatorio Ciudadano de la Educación
PIB	Producto interno bruto
PIFI	Programa integral de fortalecimiento institucional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SESS	Sistema de Educación Superior en Sonora
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
UNISON	Universidad de Sonora
UNAM	Universidad Autónoma de México
UV	Universidad Veracruzana
UC	Universidad de Campeche
UABC	Universidad Autónoma de Baja California

AGRADECIMIENTOS

Escribo esta sección desde la reflexión de mi propia trayectoria académica, la que tuvo sentido a partir de las motivaciones, inspiraciones, impulsos y sueños que fueron adquiriendo forma en la interacción con las figuras que se convirtieron en mis maestros durante toda mi formación en diferentes etapas de mi vida.

Destaco como uno de mis grandes maestros a mi padre, Don Carlos González, él me invirtió noches de desvelo (después de haber cumplido dos jornadas laborales y antes de pasar a la recámara de los más pequeños a leerles un cuento para después rezar), al enseñarme la importancia de imprimir pasión al conocimiento, desde el aprendizaje de las matemáticas, con sus historias de los indígenas que trabajaban en Chiapas en los campos plataneros, y como a ellos por no saber contar, los estafaban; enseñándome paralelamente a contar en español y en náhuatl, por si algún día se requería; hasta llevar mi interés por la historia de México, contándome los mejores pasajes de ella, los que jamás he podido leer en los libros escolares. El no logró ver completa esta obra, pero igual se interesaba siempre por saber que avanzaba.

Conforme mi vida transcurrió y las escuelas pasaron, egresé de la escuela de Psicología, en ella tuve grandes maestros y grandes discusiones sobre el objeto de estudio de la misma, las que se fueron disolviendo cuando tuve la fortuna de toparme con destacados sociólogos que me enseñaron a conocer a los estudiantes en la configuración del sistema educativo mexicano, ellos son Roberto Rodríguez, Jorge Bartolucci y Raúl Rodríguez. Sus trabajos han sido para mí, fuente de inspiración.

En este andar del conocimiento, un buen día conocí a Ragueb Chain, Nancy Jácome y a su maravilloso grupo de colaboradores en la Universidad Veracruzana, ellos me dieron la posibilidad de iniciarme en el mundo de los métodos cuantitativos aplicados a las trayectorias.

Un poco después entré a otro mundo desconocido pero apasionante y lleno de incertidumbre, el de los métodos cualitativos, en donde el trabajo de Adrián De Garay tuvo un gran significado en el año 2005, que nos propusimos reunirlo junto a Francois Dubet, Jorge Felouzis, Carlota Guzmán, Ragueb Chain, Miguel Casillas y Sonia Echeverría en un congreso organizado en Hermosillo (mi ciudad natal) bajo el apoyo decidido y entusiasta de mis estudiantes en ese momento: Igael y Rocío.

Ahí aprendí, la importancia de apropiarse de un cuerpo de conocimientos y llevarlo a la práctica con el fin de poner a prueba tus hallazgos y aportar al avance de un campo de estudios; pero también me di cuenta, que no había una sola perspectiva que explicara las diversas variables de mayor impacto en las trayectorias escolares.

Ese fue una de mis motivaciones académicas para ingresar en el año 2007 a este programa de doctorado y continuar con mi trayectoria académica de manera formal, tarde, pero al fin.

En mi arribo a la Universidad de Montreal conocí al Decano y profesor Michel Laurier, quien fue el impulsor de esta cohorte, estoy convencida que siempre ha confiado en esta gran fuerza latina, gracias por ello, por la paciencia de sus enseñanzas, por su trato amable y franco que siempre recibimos de su parte.

En este mismo año mi trayectoria doctoral se vio impactada por la presencia de mi excelente director, Dr. Manuel Crespo, él me reencontró con el modelo de Tinto, me indicó los caminos y procedimientos de los métodos cuantitativos de manera precisa y me dejó en libertad de iniciarme en el camino del análisis interpretativo, él siempre sabía a dónde tenía que llegar, con una claridad envidiable. Él fue responsable de mi integración académica y apoyó en gran medida mi integración social en la universidad, haciéndolo como solo él sabe hacerlo: con gran respeto, confianza y mano firme. Mi mayor admiración.

A la Dra. Laura Urquidi, quien me enseñó las maravillas del Spss y me apoyo en la revisión de los procesos estadísticos y los resultados cuantitativos, por ser mi interlocutora en todo momento durante este proceso, a pesar de la

distancia. Al Dr. Federico Zayas con quien aprendí el manejo del Atlas ti, y leía con agrado las entrevistas, compartiendo en todo momento con él los hallazgos y categorías elaboradas. Los dos, colegas entrañables de nuestra querida alma mater: la Universidad de Sonora.

Estudiar un doctorado en el extranjero, requiere del respaldo institucional, yo lo tuve a través de la Universidad de Sonora y la Secretaría de Educación Pública, quien bajo sus políticas y el PROMEP hicieron posible mi estancia en Montreal.

Al Dr. Benjamín Burgos de la Dirección de Planeación de la UNISON y su grupo de analistas quienes me facilitaron todas las base de datos que se me ocurrían. Ellos han confiado en la conclusión y aportaciones del presente estudio. Asimismo, a la Mta. Luz Ma. Durán directora de Desarrollo Académico y su equipo administrativo quienes me acompañaron en cada uno de los trámites, reportes, pagos, depósitos, etcétera que se realizaron durante este tiempo, gracias por la oportunidad y respaldo en cada una de las fases, retornos y estancias.

Finalmente, agradezco al COLAM, la OUI y la Universidad de Montreal por ofrecernos la oportunidad de estudiar el doctorado. A la Facultad de Estudios Superiores, al Departamento de Administración y Fundamentos de la Educación y al Departamento de Didáctica quienes por medio de Louise Poirier, Alejandro González y Nicole Gaboury nos abrieron las puertas desde el primer día y durante el tiempo de incertidumbre institucional.

Agradezco de igual forma y de manera especial a mi querida y gran familia

Yari, quien se convirtió en mi informante clave en las bibliotecas y librerías de París cuando no encontraba algún artículo o libro en la universidad; de igual manera apoyaba mi formación al revisar, corregir y criticar duramente, el uso del francés.

Omar, quien confió en mí al venir por solo un año de su vida a conocer otras culturas, resultando ser el mayor enamorado de éstas, regalándome al final la dicha de quedarse a mi lado como uno de mis mayores interlocutores en este trabajo solitario, en la fase invernal de revisión bibliográfica, ya que al revisar

mis traducciones de los autores anglófonos se colocaba como un gran crítico de cada uno de ellos.

Mait y Max, quienes le dieron el mayor sentido a mis estudios doctorales. Ellos, siendo aún pequeños y sin imaginar siquiera lo que les esperaba al vivir en otro país, aprendieron a integrarse en una escuela anglófona, donde tenían que aprender todo en francés (de esas cosas que solo puede existir en Quebec). Junto a ellos aprendí a vencer los obstáculos de una comunidad que oficialmente acepta la inmigración, pero rechaza al inmigrante cotidianamente.

Todo esto no me hubiera sido posible sin el apoyo de mi mejor constructor de hogares y logística emergente, sin el apoyo de mi mejor ingeniero, el Dr. Rafael Cabanillas quien ha hecho todo lo imaginablemente posible por lograr cuanto tenemos como familia a favor de mis estudios de doctorado. Con todo mi amor.

Esta experiencia de vida académica no hubiera tenido mayores emociones sin la presencia de mis queridas amigas: mexicanas, peruanas, haitianas, chilenas, colombianas y costarricenses con quienes compartí a lo largo de estos años una cantidad de trámites, clases, estudios, discusiones, tristezas, alegrías y almuerzos. Con ellas extendí mi familia hacia miembros no consanguíneos, a todas ellas, mis casi hermanas, muchas gracias por haber estado ahí.

A Doña Elvira,
Lolita y Florinda,
Soportes imprescindibles de mi vida
A Fadia y mis hermanas porque a pesar de
la distancia me han mantenido junto a ellas

INTRODUCCIÓN

Los problemas educativos en México son variados y profundos en todos sus niveles escolares. Aún más, esta diversidad se encuentra en cada región de su geografía. Sin embargo, cuando se trata de políticas educativas, éstas suelen ser homogéneas, un tanto porque hoy en día los problemas son globales, se comparten, se repiten, se asemejan y se analizan a partir de criterios desarrollados en países del primer mundo.

Así, las políticas de educación superior que emergieron en la década de los ochenta, se introdujeron en el terreno nacional de manera sutil, sin consideraciones particulares, en la vida interna de las universidades, rompiendo con décadas de autonomía, de consejos como órganos de análisis y discusión de la vida universitaria, de libertad de cátedra y de voto participado al interior de estas instituciones.

Hoy, gran parte de la realidad de la universidad pública en México está condicionada por las acciones para obtener e incrementar el subsidio estatal, ya no a partir del volumen de su matrícula, de su tamaño, sino de la evaluación de parámetros sobre la eficiencia, la calidad y la competitividad. De esta manera, y porque las relaciones estado-universidad rebasan los marcos académicos y administrativos, estas políticas se han convertido en un instrumento de poder y control para la asignación de recursos, con una consecuencia perversa: la simulación laboral, administrativa y académica en la organización universitaria.

Por muchos años un parámetro utilizado para la asignación de recursos fue la matrícula histórica universitaria: el número de estudiantes y su incremento sucesivo anual. Entonces los establecimientos querían difundir su oferta, acrecentar su matrícula, crecer, para recibir más recursos. A partir de los cambios en la política federal, bajo los impulsos globalizadores, la lógica ha sido: restringir la matrícula, por los supuestos riesgos de la masificación, y la evaluación de la calidad institucional en términos de tasas de eficiencia terminal, de egreso, de titulación y abandono, entre las más relevantes. Ante ello, los criterios de selectividad se han acrecentado y un número mayor de estudiantes no logra ingresar a estas instituciones.

La situación latinoamericana y mexicana habla de condiciones de desigualdad y desventajas para muchos de los estudiantes que pretenden incrementar su nivel de estudios para acceder a empleos mejor remunerados. En México, las políticas federales han logrado frenar el acceso a una gran cantidad de jóvenes que desean ingresar a este nivel educativo; más todavía, un alto porcentaje de quienes logran acceder, no tienen certidumbre de su permanencia en las instituciones durante su primer año de estudios.

Por ello, un compromiso insoslayable para estas instituciones debe constituirse en un interés continuo el conocer las características de los estudiantes cuando llegan a la institución, y aún más importante: saber cuáles son sus expectativas, como se integran, como viven la universidad, cuáles son los principales problemas que afrontan, como son sus trayectorias. Estas son algunas de las cuestiones que se han tratado de responder en la investigación.

Estas motivaciones y preguntas han llamado la atención de buena parte de la investigación educativa realizado en los últimos años en México. Los avances alcanzados en el país en esta dirección se centran en las aportaciones realizadas por investigadores como Acosta, Bartolucci y Rodríguez (1981) Chain (2001, 2003 y 2007), De Garay (2004, 2005), Guzmán (2004), Echeverría (2004, 2006) Acosta (2008) y Miranda (2009), todos ellos apuntan hacia la constitución de un campo de estudios apenas delineado: las trayectorias escolares universitarias.

Estos autores han contribuido al impulso de este campo de estudio con la definición de conceptos y la utilización de diversos modelos teóricos y metodológicos ajustados a la realidad de la educación superior mexicana. Ante la complejidad que representa el análisis de las trayectorias han concluido que son variadas y diversas, por lo cual deben estudiarse bajo una perspectiva multifactorial. Para ello, han impulsado en los últimos años, la conjunción de enfoques, con lo cual han aportado a las instituciones de educación superior formulas para que retomen la información acumulada por años de registro y evaluaciones estudiantiles y generen análisis para su propio quehacer y diseño de políticas a favor de los estudiantes.

Ese impulso ha tenido como uno de sus productos el estudio de las trayectorias estudiantiles universitarias, una estrategia de indagación y análisis de los diversos problemas que los estudiantes afrontan a lo largo de su paso por las instituciones de educación superior.

La presente investigación pretende ofrecer un modelo teórico-metodológico, que de usarse por las instituciones, les permitirá un mejor

conocimiento de sus estudiantes, una mayor comprensión del quehacer cotidiano, tanto a partir de sus propios indicadores, como desde la voz de estos actores. El reconocimiento de las trayectorias estudiantiles, forjadas por las características del contexto socioeconómico, por las propias organizaciones universitarias y por los rasgos familiares y personales de los alumnos podría permitir a estas instituciones, en la medida de sus posibilidades, intervenir de manera eficaz en sus problemas.

Para abordar el contexto general de la problemática, en el capítulo uno se presenta el comportamiento de los indicadores de acceso, graduación y abandono en educación superior en los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). También se muestran estos indicadores en América Latina con el fin de ofrecer un panorama general de la problemática del acceso y la retención de los estudiantes en las aulas. Así mismo, se muestra una complicación adicional en las universidades latinoamericanas, aparejada a esos problemas, el incremento, en las últimas décadas, del rezago educativo.

La educación superior mexicana inserta en este contexto, presenta indicadores muy similares, en todos sus ámbitos geopolíticos, nacional y local; así en el Estado de Sonora y por supuesto, en la Universidad de Sonora, la institución pública de mayor importancia en el estado, la cual representa nuestro contexto inmediato de investigación. Este primer capítulo se cierra con la delimitación del campo de estudio: las trayectorias escolares.

El capítulo dos, está constituido por una revisión de la literatura sobre el tema en cuestión. Se refiere a los conceptos incluidos bajo la amplitud de un concepto más amplio: las trayectorias escolares. Desde esta óptica, se presentan en un primer momento los modelos integradores desarrollados desde una perspectiva cuantitativa, instrumentados desde hace más de cuatro décadas. Entre estos, el modelo de Tinto (1987) se constituye como el de mayor predominancia por su capacidad para explicar los problemas de abandono y retención en la educación superior, según la literatura revisada (Crespo y Houle, 1995; Yorke y Longden, 2004; Chenard, 2005; Sauvé, Debeurme, Wright, Fournier y Fontaine 2006, y Donoso y Schielfierder, 2007).

Una segunda perspectiva abordada en este capítulo la constituyen los autores franceses, integrada por los estudios de Coulon (1997) y Dubet (2005). Esta es reconocida como una de las principales tendencias de investigación desarrollada sobre el tema en la actualidad.

El capítulo tres contiene el modelo teórico y metodológico diseñado para el estudio de las variables determinantes de las trayectorias escolares universitarias. La perspectiva teórica parte del concepto de *integración* retomado del modelo de Tinto (1987) y Coulon (1997). Se incorporan además, otros conceptos aportados por los autores revisados, entre los que destacan los propuestos por Crespo y Houle (1995). Al modelo teórico se incorpora también el concepto, de *sentido de la experiencia*, esa construcción que los estudiantes otorgan a la trayectoria vivida en la institución universitaria a través de tres

registros: la integración, la vocación y el proyecto, de acuerdo con los planteamientos de Dubet (2005) Guzmán (2004) y Bourdages (1994).

El proceso metodológico desarrollado engloba dos fases. La primera de carácter cuantitativo que permitió determinar el grado y nivel de integración académica y social de los estudiantes en su trayectoria, y la segunda de carácter cualitativo que buscó establecer las regularidades en los registros aportados por los estudiantes. A partir de este planteamiento, el capítulo tres se cierra con la exposición de los tres principales objetivos generales del estudio: determinar el nivel de integración académica y social en dos tipos de trayectoria: perseverante y rezagada; determinar las principales rasgos de similitud entre una trayectoria perseverante y una de abandono y profundizar la comprensión (*verstehen*) de los procesos de articulación entre la integración académica y social mediante el análisis de las vivencias de los estudiantes en sus trayectorias dentro de la institución universitaria; objetivos que se desarrollan en relación con una cohorte de estudiantes. Las preguntas de investigación que se pretende responder durante la evolución del proyecto se encuentran también en este apartado.

En el capítulo cuatro se detallan los procedimientos para construir y seleccionar los valores de los parámetros derivados de cuatro fuentes de datos: la encuesta de ingreso, la de deserción, la de salida y los registros de la universidad.

Los resultados se encuentran en tres capítulos. El cinco describe cada segmento de la trayectoria analizado: el ingreso, la deserción a un año, la trayectoria de cuatro años y la salida según una muestra de estudiantes. Los

elementos para la descripción fueron las variables e indicadores usados en los instrumentos, según el tipo de trayectoria considerada en cada etapa.

En el capítulo seis se determina la correlación entre las variables exógenas y los tres tipos de trayectoria analizada: perseverante, de rezago y de abandono. Posteriormente, considerando dos tipos de trayectorias: perseverante y de rezago, se determina la correlación y posteriormente la asociación de las variables exógenas y endógenas hacia esos dos tipos de trayectoria, bajo la utilización de un modelo de regresión logística. Termina este capítulo con una primera aproximación hacia la construcción de tipologías de estudiantes bajo un análisis de conglomerados.

El capítulo siete contiene el análisis interpretativo realizado a partir de las entrevistas con los estudiantes. Usando las categorías de integración, vocación y proyecto, y a partir de la teoría comprensiva, se identificaron cinco tipos de experiencias estudiantiles universitarias: *las de mayor integración académica y social, las estudiantes trabajadoras integradas académicamente, las de estudiantes con mayores desventajas económicas y de integración académica, las de estudiantes que buscaron su vocación en otra institución y los que no continuaron estudiando.*

El análisis y discusión de los resultados se presenta en el capítulo ocho, los que se muestran a la luz de los alcances obtenidos a través de los análisis elaborados bajo el uso de diversas herramientas estadísticas, y los objetivos alcanzados en la determinación en cada tipo de trayectoria, así como la validación de los mismos con los resultados de la fase cualitativa.

Un último capítulo es incorporado, el nueve, que contiene las principales aportaciones y limitaciones encontradas a lo largo del trabajo. Así mismo, las pistas de acción derivadas para estudios posteriores han sido incluidas en este capítulo.

CAPÍTULO 1 - CONTEXTO DE LA PROBLEMÁTICA DE ESTUDIO

Este capítulo expone el contexto general de la problemática de estudio que permite dimensionar las dificultades que enfrenta la educación superior respecto a los principales cambios a nivel de la evolución de la matrícula estudiantil en los países pertenecientes a la OCDE.

En un segundo nivel de exposición se presenta esta misma problemática en América Latina y México como parte de ésta realidad, llegando al contexto específico de investigación: la Universidad de Sonora como parte del Estado donde se desenvuelve.

Se sitúa en este contexto la pertinencia del estudio de las trayectorias estudiantiles como estrategia de investigación y análisis de los problemas que afrontan los estudiantes en su paso por la universidad.

1.1 Dimensionando el problema a nivel mundial: la educación superior y los principales cambios en la matrícula estudiantil

La universidad en general ha experimentado importantes cambios por influjo de la globalización, constituyéndose la orientación del cambio en centro de las discusiones, por ejemplo, en el campo de los contenidos curriculares una de sus expresiones es el currículum por competencias¹; en los académicos, el pago por mérito²; la nueva función del estado ante la diversificación del financiamiento ha jugado un papel central³, en síntesis, la redefinición de la función sustantiva

¹ De acuerdo a Díaz B., (2011) a nivel mundial, el 90% de las reformas académicas apuntan hacia este enfoque.

² Ordorika (2004) y Neave (2001) lo llaman merit-pay.

³ De acuerdo a Nave (2000, 2001) y Bruner (2000, 2002, 2008).

hacia una universidad con pertinencia social, o hacia la mercantilización de sus actividades ante el contexto globalizador se convirtió en uno de los tópicos esenciales en la discusión de la agenda internacional.

En relación con los estudiantes, los temas abordados en la *Conferencia Mundial de Educación Superior* en 2008 se centraron hacia aspectos derivados de la matrícula universitaria como, el cambio del perfil del estudiantado, la movilidad internacional, el aumento en el cobro de matrícula, así como la rápida expansión de la educación superior privada; veamos algunas datos al respecto.

De acuerdo a cifras oficiales de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (UNESCO, 2008) del 2000 al 2007 se confirmó un aumento del 50% en el número de estudiantes en el sector terciario de la educación, ubicándose la cifra en 152,5 millones de estudiantes en el 2007, y se espera que este proceso de incremento de la matrícula universitaria continúe de modo sostenido.

Como consecuencia de este aumento de matrícula se está produciendo una amplia diversificación de los perfiles del estudiantado, con el desarrollo de tipos de alumnos antes poco numerosos. De acuerdo a Dubet (2005), la figura del tipo clásico de estudiante, del “heredero” analizado por Bourdieu tiende a desaparecer. De entre las características de este tipo de estudiante estaban: ser hombre joven, proveniente de familias de ingresos medios y superiores, dedicados de tiempo completo, dependiente económico de sus padres, con expectativas más o menos claras sobre su futuro.

En oposición a este tipo de estudiante aumentan otros; es probable el incremento de estudiantes ya inscritos en ámbitos laborales, de estudiantes de tiempo parcial, de extranjeros, de adultos e incluso de adultos mayores. La feminización de la educación superior es uno de los principales rasgos de este nuevo perfil, debido a una fuerte tendencia al predominio femenino en la población estudiantil, antes con mayoría masculina (Zabalza, 2004).

Un aspecto relativamente novedoso, vinculado con el aumento de matrícula universitaria y la diversificación de sus características, es el incremento de la movilidad estudiantil internacional. Al menos en las naciones industrializadas, las instituciones educativas superiores están compitiendo por aumentar el número de estudiantes extranjeros. Por supuesto, el fenómeno complementario inverso también está aumentando: la realización de estudios superiores fuera del país de origen. En los países industrializados más de 2.8 millones de estudiantes fueron elegidos por diversas instituciones para estudiar en el extranjero en el 2007. La cifras más altas provinieron de China (421,100), India (153,300) y la República de Corea (105,300). Los destinos principales fueron los Estados Unidos (595,900), el Reino Unido (351,500) y Francia (246,600) (PRENSAUNESCO, 2009, p. 15).

Este explosivo incremento de la matrícula supone el aumento de los establecimientos de educación. Las instituciones privadas han crecido de manera importante en prácticamente todo el mundo, sobre todo en Corea del Sur, Japón, Filipinas, Brasil, Chile y un número de países africanos, por mencionar sólo algunos de ellos, en donde la proporción de estudiantes en establecimientos

privados llega al 80%. Sin embargo en otros países como Francia y en la mayoría de los países latinoamericanos, incluido México, la proporción es de alrededor del 35%, por lo que la educación superior llamada pública continúa teniendo la mayor presencia (Levy, 1995, 2002).

De acuerdo a PRENSAUNESCO (2009), el cobro de matrícula se ha presentado en los últimos años como la vía más común de financiamiento:

El cobro a la matrícula ha sido introducido en un número de países que antes contaban con educación superior gratuita o casi gratuita (por ejemplo: China en 1997, el Reino Unido en 1998 y Austria en 2001) [del mismo modo] los cargos por matrícula están siendo introducidos en toda Europa, por mucho tiempo el bastión de la educación superior gratuita (p.12).

El fenómeno parece desconcertante, pues la disminución del financiamiento público a las instituciones de educación superior, la instauración del cobro en algunos países, o el aumento de las cuotas en otros, el incremento de instituciones privadas y los costos del intercambio estudiantil, en apariencia, podría propiciar la disminución de la demanda más que su incremento, pero no ha sucedido así.

Una posible explicación del aumento de la matrícula implicaría varios factores, por ejemplo, decremento de los puestos laborales en el mercado de trabajo y por ende mayor exigencia de escolaridad para ocupar los puestos laborales disponibles, disminución de la exigencia académica y de la calidad de los programas, proliferación de carreras de corta duración, oferta de licenciaturas y posgrado a distancias, exacerbada mercantilización de la educación superior y, por supuesto, la expectativa de nutridos grupos sociales en que la escolarización superior es la vía para acceder a mejores puestos laborales, han sido algunas de

las explicaciones presentadas por algunos autores, principalmente en América Latina (Brunner, 2002, 2008 y 2009, Rama, 2006, Bruner y Uribe, 2007 y Didrikson, 2008).

Por otro parte, y de acuerdo a las concepciones prevalecientes para abordar estos temas, el aumento de la matrícula en las instituciones de educación superior debería suponer un aumento también en los indicadores de eficiencia terminal, debiéndose constituir estos temas en preocupación básica para los administradores en turno.

En este sentido el interés del siguiente apartado se centra en la revisión de algunos de estos parámetros que muestran la situación de la matrícula a nivel internacional con países miembros de la OCDE, para pasar posteriormente a la observancia de estas mismas medidas en América Latina, México y el Estado de Sonora, lugar donde se centra nuestra atención.

1.1.1 Indicadores de acceso, graduación, titulación y abandono en educación superior: una mirada desde la OCDE

Al fuerte incremento en la matrícula universitaria en el plano mundial durante las últimas tres décadas algunos autores le han llamado “masificación universitaria”⁴. La base de argumentación del aumento en la matrícula universitaria, considerada por algunos autores como proceso de masificación-

⁴ De acuerdo a Rodríguez (1998, p. 142) la aparición en la escena política del fenómeno de masificación o universidad de masas y sus implicaciones sociales y económicas, ha sido abordado por Martín Trow, Clark Kerr, Boudon, Bourdieu y Passeron, Lévy-Garboua, Archer, Halsey, Hausen, Bowles, Coleman, Duncan, Jencks, Clark y Luhmann quienes, desde aproximaciones muy diversas, abordaron la temática respectiva.

reforma universitaria, se presenta como programa de “ajuste a requerimientos macroeconómicos del capitalismo avanzado” así como las demandas de los jóvenes por poder acceder a dichos niveles educativos presentes en los movimientos estudiantiles de finales de la década de los sesenta (Rodríguez, 1998, p. 143).

Una de sus características centrales de este proceso de masificación ha sido el acceso de las capas bajas y medias de la población a la educación media superior. Vinculado a este fenómeno se ha presentado el intento de las universidades para lograr altas y rápidas tasas de graduación: ingresar y egresar más estudiantes. Por supuesto, obtener altas tasas de graduación implica lograr la permanencia y un tránsito sostenido por los programas de gran número de estudiantes, esto es, disminuir el abandono e incrementar la graduación.

Sin embargo, estos intentos no se refieren en exclusivo a preocupaciones académicas, más bien se ubican en preocupaciones de índole administrativo, dado que los organismos internacionales de cooperación, y de manera más o menos paralela también las políticas gubernamentales de los países asociados a ellos, han establecido como parámetros de éxito altas tasas de acceso, de permanencia y de graduación a cambio del presupuesto universitario.

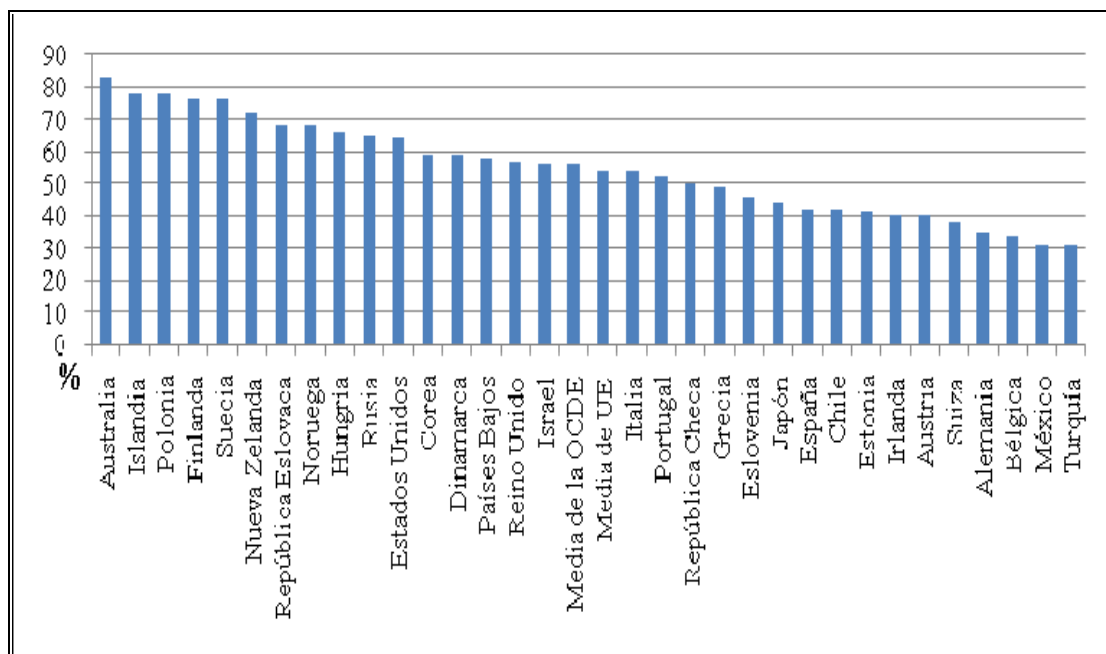
Las universidades de los diferentes países tratan de obtenerlas, probando diversas fórmulas para ello, logrando solo avances sustanciales, los países con políticas sostenidas hacia sus modelos e implementadas por amplios períodos. A continuación se presentan los rasgos generales de esta problemática.

La OCDE (2007; 2008a), define a la educación universitaria como formación terciaria de tipo A, la cual comprende a la enseñanza teórica donde concurre la preparación de los estudiantes que seguirán un programa de investigación de alto nivel o la formación para el ejercicio profesional que exige un nivel elevado de competencias. Este organismo analiza de manera sistemática la evolución de cuatro indicadores (tasas de acceso, de terminación de estudios, de obtención de título y de abandono) para evaluar el impacto de las políticas de los gobiernos de los países miembros. A su vez, estos indicadores son usados en cada país para la evaluación interna de sus sistemas educativos.

De esta manera, el comportamiento del acceso, el abandono, la graduación y la titulación se constituyen como aspectos básicos para la evaluación de la eficiencia y la eficacia de los sistemas universitarios. Veamos qué pasa al respecto, con la atención puesta en México.

En la Figura 1 se muestra de manera evidente como algunos países están lejos de cubrir un buen porcentaje de la población en edad típica de asistir a los establecimientos de formación terciaria. Mientras que Australia e Islandia permiten el acceso a alrededor de 8 de cada 10 jóvenes, Turquía y México apenas lo hacen con el 3 de cada 10. En la mayoría de los países se admite a más del 50% de esa población. En países como Australia, Eslovaquia, Estados Unidos, Israel, República Checa y Grecia presentan avances notables en los últimos seis años. El incremento en el porcentaje de admisión en México se coloca apenas en 30%. Cabe señalar que en todos los indicadores se incluyen solamente los países que ofrecen la información de referencia.

Figura 1 – Tasas de acceso a la enseñanza universitaria (2006)



Fuente: Reconstrucción con información de OCDE (2008a, p. 58).

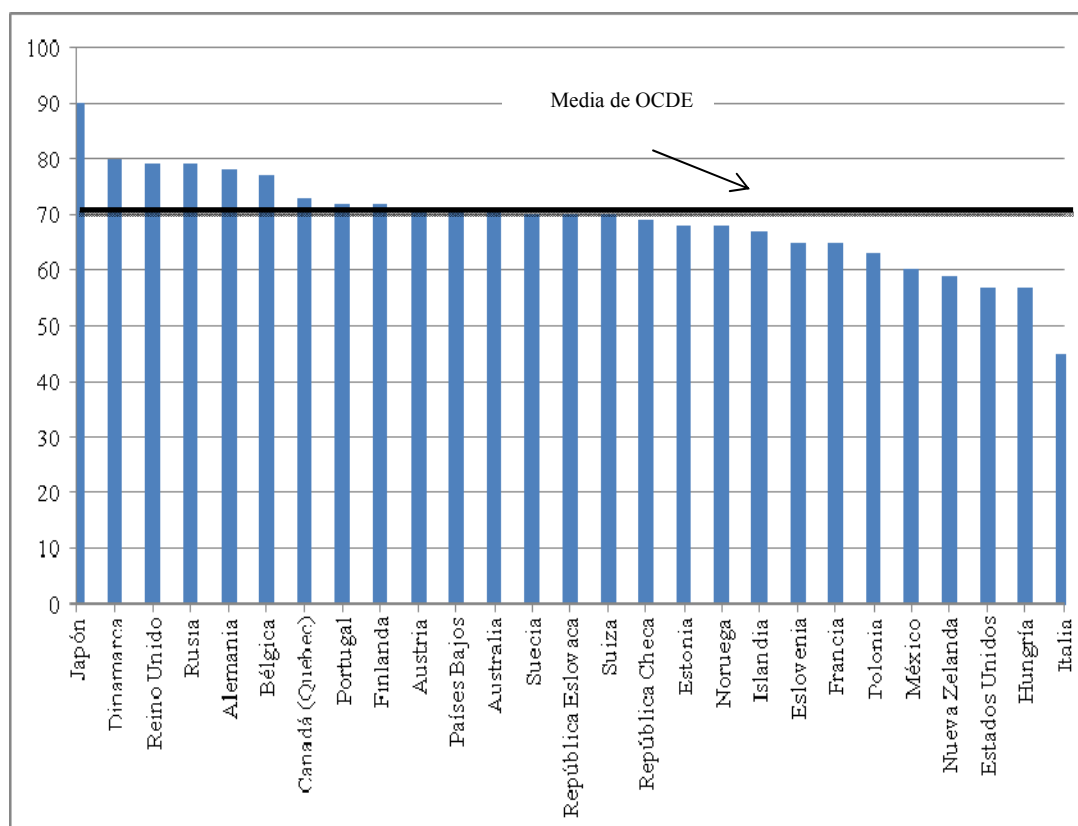
Tener lugares disponibles y cubrir la demanda inicial de educación superior habla de la capacidad de un país para ofrecer oportunidades de desarrollo humano a su población, pero eso es sólo parte de la tarea. La población admitida debe superar las pruebas intermedias y concluir con éxito los estudios universitarios; lograr que permanezca y se gradúe hablaría de la verdadera capacidad del sistema.

Las tasas de terminación de los estudios indican el logro de los sistemas medido por los estudiantes que completaron un plan de estudios. Éstas se expresan por el porcentaje de individuos que obtienen un primer diploma en relación con el número de estudiantes que ingresaron, ambos durante el tiempo promedio de duración de las carreras. Dicho método es conocido como de

cohortes efectivas, mismo que es utilizado por la OCDE para calcular las tasas que a continuación se presentan.

Las tasas de terminación de los estudios reportadas en la Figura 2 fueron derivadas de una encuesta especial realizada en el año 2007 por la OCDE. La media reportada es de 70%; Japón se coloca por encima con 90% y México alcanza un puntaje de 60%.

Figura 2 – Tasas de logro (terminación) de estudios universitarios



Fuente: Reconstrucción con información de OCDE (2008a, p. 100).

Sin embargo, terminar los estudios no significa obtener un título, ya que la mayoría de las instituciones tienen establecidos criterios diferentes para lograrlo. En este sentido parece ser el porcentaje de obtención de título, uno de los datos

más relevantes en la evaluación de la eficiencia de los sistemas de educación superior. De la información recabada por la OCDE (2008 a) se indica un bajo porcentaje en este aspecto, ya que sólo el 37% de los jóvenes de una cohorte de edad llegaron a obtener el título universitario. De acuerdo a la misma fuente, este valor ha progresado en 15 puntos porcentuales en 11 años (entre 1996 y 2006) casi en la totalidad de países reportados; asimismo la obtención de diplomas por sexo revela medias más altas para las mujeres, con 45%, a diferencia del 30% de los hombres (OCDE, 2008a, pp. 74, 75). Este dato no está reportado para México.

Igual que la tasa de titulación, la tasa de abandono de los estudios universitarios es otro indicador utilizado de manera reiterativa para evaluar la eficiencia de las instituciones, por representar éste un serio problema político, económico y de gasto de inversión en las instituciones.

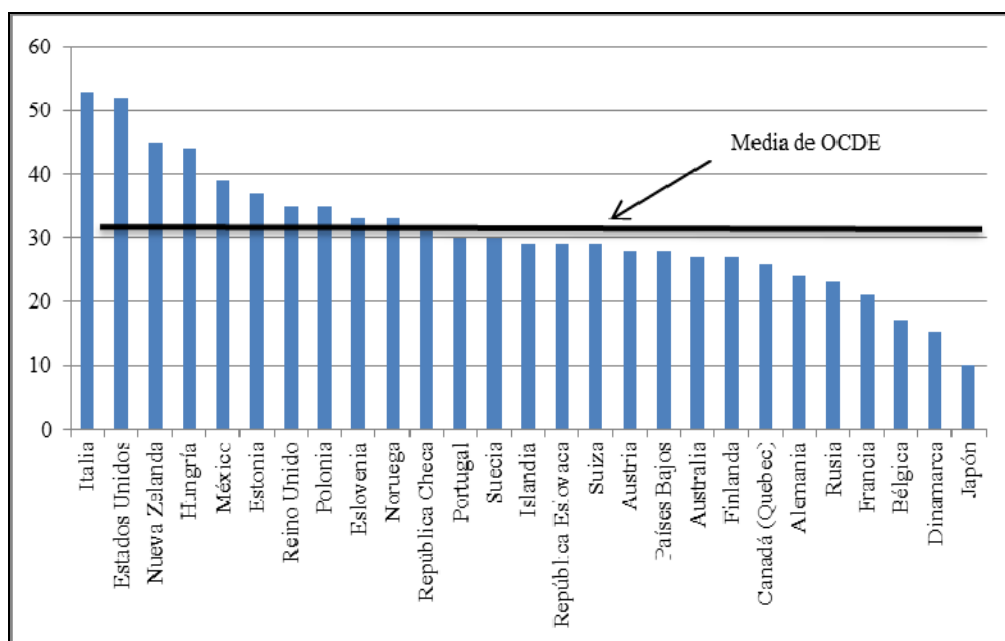
Al respecto, en el 2005, la media de abandono de los países de la OCDE fue de 30% (los cálculos están hechos en relación con una cohorte); casi uno de cada tres estudiantes abandona sus estudios. Once países rebasan esta media, entre los cuales se encuentra México, con casi 40% de estudiantes en esta situación. En el extremo contrario, los valores para Japón, Dinamarca y Bélgica están por debajo del 20%; sólo uno de cada diez japoneses abandona los estudios terciarios (ver figura 3).

En conclusión, los datos presentados acerca de los países afiliados a la OCDE, permiten apreciar que las naciones con mayor desarrollo económico, industrial y social tienen indicadores más altos en sus sistemas educativos. No

obstante, puede suponerse que esos logros no sólo reflejan su desarrollo, sino que también se deben a una serie de políticas educativas para promover un tránsito exitoso de sus estudiantes por el sistema.

En este último sentido, dos aspectos contenidos en el Informe OCDE (2008 a) merecen especial atención. El primero de ellos es la instrumentación del nivel terciario tipo “B” en algunos países, que permite obtener un diploma “técnico-profesional” a quienes se les dificulta concluir el largo periodo de los estudios universitarios. Por supuesto, la medida está respaldada por un sistema laboral que permite contratar y conceder un ingreso que posibilita buenas oportunidades a quienes eligen esa opción.

Figura 3 – Tasas de abandono de estudios universitarios antes de obtención del diploma (2005)



Fuente: Reconstrucción con información de OCDE (2008a, p. 96).

El segundo aspecto es la introducción de nuevas carreras en países con economías desarrolladas; algunos sistemas nacionales e instituciones están ofreciendo más y diferentes programas técnicos y profesionales adecuados a sus circunstancias económicas. Algunos de estos países son Francia, Dinamarca y Nueva Zelanda, existe también una demanda creciente por investigación enfocada a las necesidades locales de desarrollo.

No es el caso de los países denominados como en “vías de desarrollo” o “subdesarrollados”, entre estos los de América Latina y el Caribe. Conozcamos a continuación que pasa en esta región.

1.1.2 América Latina y sus indicadores de la educación superior: acceso, graduación y abandono

De acuerdo con los datos reportados por la UNESCO (2008) el problema en educación escolar de la mayoría de los países latinoamericanos no son ya las altas tasas de analfabetismo, presentes años atrás. El porcentaje de la población mayor de 15 años alfabetizada en la región se ubica por encima del 88%, con excepción de Haití (49.8%), Nicaragua (66.5%) y Guatemala (68.5%).

En cambio, entre los problemas educativos actuales están la permanencia y la obtención de un grado escolar. Esto sucede en la población de todos los niveles escolares. Es decir, aunque la mayoría o un buen porcentaje de la población acceden ahora a la educación básica y sabe leer y escribir, un buen número de ésta no completa sus estudios.

El principal elemento en el contexto latinoamericano es la desigualdad social existente. Aponte-Hernández (2008) sostiene que a pesar de los avances económicos reportados por diferentes gobiernos durante los últimos años, la baja productividad, los ingresos limitados y la poca oportunidad de participación de la ciudadanía en la actividad económica y política se sigue presentando de manera reiterada en todos los países y en grandes proporciones.

La región de América Latina y el Caribe exhibe los índices más bajos de distribución del ingreso en comparación con otras partes del mundo y también impera uno de los más altos niveles de injusticia social, si consideramos la distribución de la renta como un elemento central de la justicia social. La continuidad de la pobreza por la concentración extrema de la riqueza en unos grupos, unida a la baja participación laboral (desempleo y subempleo) en un gran número de países, representa uno de los retos no superados para la región. Frente al desafío de la desigualdad no basta crecer económicamente a un ritmo más elevado, es preciso crecer hacia un horizonte de mayor equidad social. La desigualdad es una de las más grandes en el mundo que apunta a continuar y a profundizarse si no se alteran los enfoques actuales en muchas de las políticas de los gobiernos. (Aponte-Hernández, 2008, p. 4).

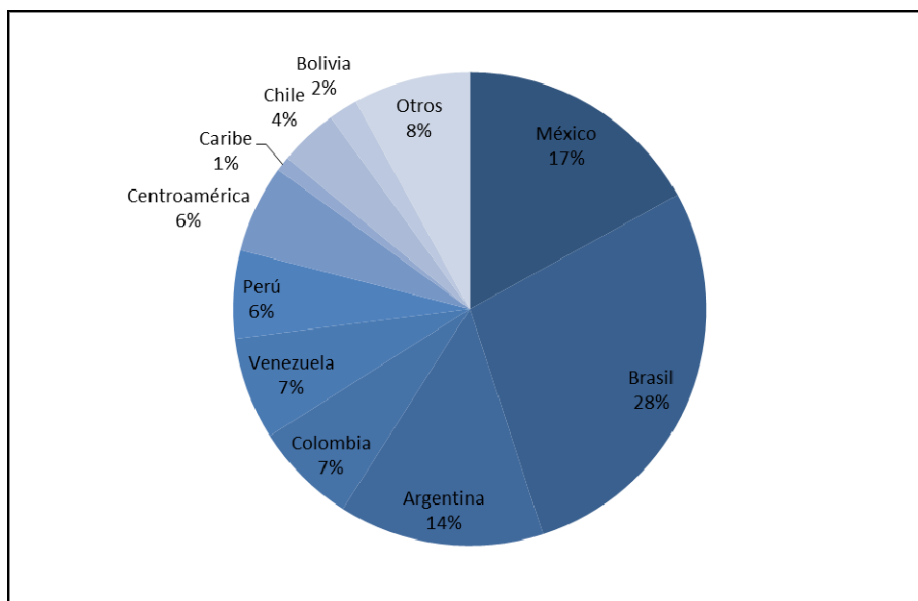
Esta situación de desigualdad y pobreza de la población se encuentra aparejada con la desigualdad ante las oportunidades educativas. Aunque en los últimos diez años se ha presentado el mayor crecimiento de la matrícula universitaria, multiplicándose por cuatro, ésta representa sólo una tasa bruta de 28.5% en relación con los jóvenes en edad (20 a 24 años) de estudiar en ese nivel (Didrikson, 2008).

Además, la matriculación en educación superior en la región es muy desigual, pues Brasil concentra casi 30% y México y Argentina alrededor de 15%, mientras que el resto de los países no rebasan cada uno el 7% (Figura 4).

Las tendencias en el aumento de la matrícula o masificación en educación superior anotada en el panorama internacional, no se presentan de igual manera en América Latina, al menos no en las dimensiones de lo sucedido en los países desarrollados. A pesar de cambios educativos importantes ocurridos en la región, los indicadores son bajos y las desigualdades son amplias.

Según el Informe sobre América Latina y el Caribe 2000-2005 (IESALC-UNESCO, 2006), durante los últimos años, la totalidad de la población estudiantil universitaria se incrementó de manera amplia, por ejemplo, de 1994 a 2003, pasó de 7,544 millones a 13,851 millones de estudiantes; un incremento de 83%.

Figura 4 - Concentración de la matrícula de educación superior en América Latina



Fuente: Reconstrucción en base al Anexo Estadístico del Informe sobre Educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. (IESALC-UNESCO, 2006, p. 245).

No obstante que, como se señala en el mismo informe, las decrecientes tasas de natalidad en la región han reducido la población en el rango de edad de 20 a 24 años a partir de 1997. En este sentido, una de las recomendaciones

recurrentes para la región se dirige a la necesidad de aumentar las posibilidades de acceso a este nivel escolar. Un razonamiento asociado es que las oportunidades de empleo se encuentran aparejadas a niveles más altos de estudio.

Al igual que en los países europeos y norteamericanos, encontramos que el Estado también ha cambiado su función en relación con las universidades; se ha constituido como agente evaluador⁵ sobre todo a partir de los años ochenta. Esto es, a pesar de estas desigualdades y limitaciones, las políticas estatales con un enfoque de evaluación como medio para garantizar la eficiencia de las actividades de las instituciones, también están presentes en América Latina.

Estas políticas se consideran en la región como indispensables para el desarrollo de una educación de calidad. Sin embargo, las diferencias en los criterios e instrumentos de la evaluación desarrollados en los países de América Latina respecto de los procedimientos y criterios europeos y estadounidenses, es todavía abismal (Fernández, 2006).

Un ejemplo de esto lo constituye el Proyecto Tuning⁶, que ha inspirado en América Latina la construcción de mecanismos y lenguajes comunes para la comprensión recíproca de los sistemas de enseñanza superior, lo cual pretende facilitar el desarrollo de titulaciones comparables. Pero esta experiencia opera en condiciones de escasez de recursos públicos, lucha de las instituciones por los

⁵ Estado evaluador, en los términos de Neave (2001) y Brunner (2000).

⁶ Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi, Wagenaar (2007). Reflexiones y perspectivas en América Latina. Informe Final proyecto Tuning América Latina 2004-2007.

mismos, aguda competencia por los aspirantes a ingresar y difícil búsqueda de fuentes de financiamiento.

En medio de estas condiciones, la universidad pública en América Latina se ha sometido a procesos de reforma que han expresado su incapacidad de ajuste a los fenómenos del entorno. Lo anterior ha dado paso, en diferentes países, en mayor o menor medida, al aumento de la matrícula privada, así como una exigencia a los particulares para conceder mayor gasto a la educación de sus hijos.

De acuerdo con Riveros (2006) este incremento de la matrícula, presente en especial a partir de la década de los noventa, se caracterizó por cuatro importantes tendencias.

- a) Se presentó tanto en instituciones públicas como privadas, aunque estas últimas registraron un crecimiento relativamente mayor;
- b) El acelerado acceso a la educación superior ha significado un gran esfuerzo de financiamiento por parte de las familias;
- c) El mayor acceso a la educación superior ha sido acompañado de una menor selectividad en los procesos de admisión;
- d) Una población estudiantil con mayores carencias académicas y socioeconómicas.

Otro aspecto asociado al aumento de la matrícula o masificación de la educación superior en la región, es el cambio en el perfil del estudiantado, el cual presenta características similares al señalado en el contexto internacional, de tal

forma que ya no se trata sólo de los estudiantes jóvenes, solteros, de clase media y alta, dedicados de tiempo completo a los estudios; ahora existe una gran diversidad de rasgos entre los estudiantes, por ejemplo, estudiantes casados, los que tienen trabajo remunerado, otros que son padres o quienes son adultos.

Al respecto Rama (2006) señala que aun cuando un mayor acceso a la educación superior se presenta en los quintiles de mayor ingreso económico, las capas sociales menos favorecidas también han incrementado su inserción, aunque en menor porcentaje.

Las cuatro tendencias mencionadas por Riveros (2006) aunado al cambio del perfil de estudiantado han conducido a una mayor heterogeneidad en la calidad de las instituciones y han acentuado la repitencia⁷ y el rezago⁸, fenómenos vinculados a la menor selectividad y a las carencias socioeconómicas y académicas de los ingresantes. Por supuesto, esta mezcla ha acentuado la desigualdad social.

De acuerdo con González (2006), estos fenómenos expresan por una parte, la ineficiencia del sistema para adecuarse a las exigencias de las nuevas

⁷ La repitencia se define como “la acción de cursar reiterativamente una actividad docente, sea por mal rendimiento del estudiante o por causas ajenas al ámbito académico”. La repitencia en la educación superior puede presentarse de varias formas de acuerdo al régimen curricular. Puede estar referida a todas las actividades académicas de un período determinado (año, semestre o trimestre), o bien, a cada asignatura para el caso de currículo flexible. Esta última es la más frecuente en las universidades de la región (González, 2006 p. 157).

⁸ El rezago se define como “la prolongación de los estudios por sobre lo establecido formalmente para cada carrera o programa. Si bien rezago y repitencia no son conceptos unívocamente asociados, puesto que un repitente puede recuperarse tomando mayor carga académica, es más fácil medir el atraso escolar por la disponibilidad de datos” (González, 2006 p. 158) por ello, el mismo autor utiliza el atraso escolar como un indicador aproximado de la repitencia. Sin embargo, igualmente para medir el atraso escolar en la educación superior se presenta una situación conflictiva ya que en la actualidad la tendencia es a simplificar las exigencias de titulación, y suprimir la categoría de egresado. En consecuencia, no se consignan datos sobre egresados ni se entregan estadísticas al respecto.

características de los estudiantes y, por otra, manifiestan los problemas académicos individuales de los estudiantes.

Ambas dimensiones de la problemática deben abordarse para una comprensión profunda. Una dificultad para esta tarea es la poca sistematización de la información sobre las instituciones en América Latina, comparada con la dispuesta por las grandes organizaciones internacionales de apoyo y financiamiento acerca de las instituciones de educación superior europeas y norteamericanas. En general, en Latinoamérica sólo es posible encontrar información sobre tasas de escolarización o de matrícula en relación con la población en edad de estudiar en dicho nivel, pero datos sobre egreso, titulación, deserción o rezago, no son reportados por muchos de los países de la región. Esto puede constatarse en las estadísticas de la UNESCO (2008).

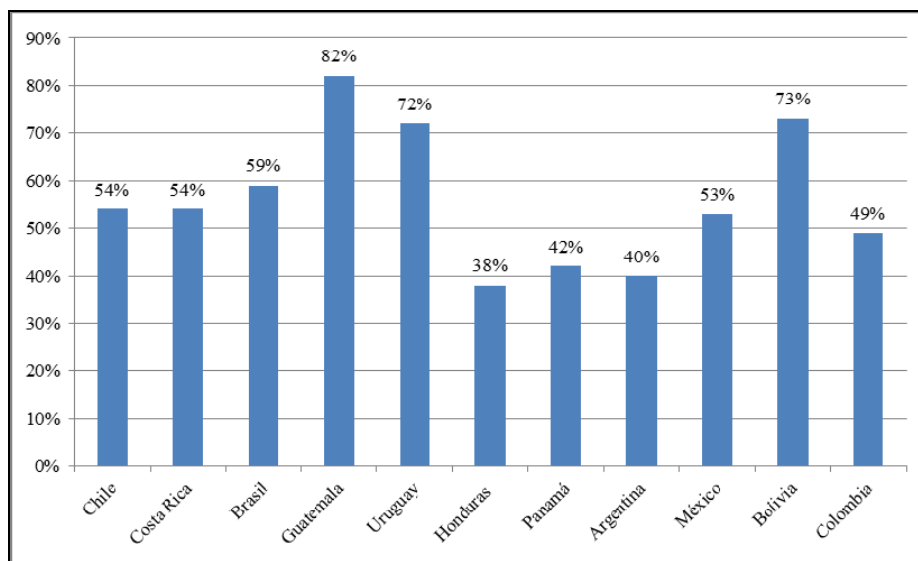
Ante tal ausencia, González (2006) realizó una investigación, con parámetros comparativos, fenómenos relacionados con la evaluación del desempeño de los estudiantes de América Latina y el Caribe. En dicho estudio se reportó una eficiencia de titulación⁹ (graduación), en un período normal, de 43% respecto del ingreso, lo cual significa una deserción del 57%, asumiendo que los titulados rezagados de otras cohortes se igualan a la tasa de repitencia.

⁹ Eficiencia académica terminal (EAT) o eficiencia en la graduación. Representa la tasa de estudiantes que logra completar sus estudios en los tiempos oficiales establecidos como duración de la carrera en años. Se calcula con la siguiente fórmula $EAT = T(t) / NI(t-d)$: número de titulados (T) de un período específico (t) entre los nuevos inscritos (NI) correspondientes al período (t) menos el tiempo de duración de la carrera en años (d). A manera de indicador podría considerarse como los graduados para la cohorte de ingreso en el tiempo de duración estipulada en cada carrera. El cálculo se reporta para el promedio de los últimos cinco años González (2006, p. 159).

Otro estudio que respalda estos datos es el reportado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006). Aquí se presentan las tasas de deserción de 11 países de América Latina durante 2004, mostradas en la Figura 5. Según estos datos, el porcentaje global de deserción sería de 61%. Para México se reporta el 53%, porcentaje mayor al reportado por la OCDE en el panorama internacional.

Según el panorama trazado, es necesario aumentar las oportunidades educativas para favorecer el acceso a la educación superior a un mayor porcentaje de la población. Y no sólo eso, como se ha sugerido líneas atrás, es necesario analizar y actuar sobre la permanencia, la graduación y la titulación. Es necesario hacerlo más allá de las actuales tendencias incrementales de la matrícula, incluyendo a los sectores sociales que no pueden pagar los costos por este nivel de educación.

Figura 5 – Tasa de deserción en 11 países de América Latina



Fuente: Reconstrucción en base a Educación Superior (2006, p. 16).

Una vez delineado el panorama latinoamericano, pasamos al caso de México, en donde se revisarán con mayor detenimiento los indicadores de matrícula y sus tendencias presentes en los últimos años.

1.1.3 Los indicadores de matrícula en educación superior en México

Luego de una marcada crisis en la época de los ochenta, el desarrollo de la educación superior mexicana presentó notables cambios durante el período de los noventa. A partir de 1990 se presentó un fuerte incremento en la matrícula, la creación de instituciones prioritariamente tecnológicas, el establecimiento de procedimientos de acreditación, la elaboración de planes estratégicos para la asignación de presupuesto. Sin embargo, aunque gran parte de estos cambios están relacionados con los procesos internacionales, los avances nacionales parecen no presentarse en la misma proporción.

El Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE, 2008) confirma esta última afirmación. Según éste, las transformaciones en la educación superior en México durante los diez últimos años han pasado prácticamente desapercibidas, aunque destacan algunas acciones como, por ejemplo, el funcionamiento de trece nuevas instituciones públicas de educación superior en el ciclo escolar 2007-2008, no se reflejó en un incremento importante en la matrícula.

Pareciera ser que México como otros países de la región circula en vías diferentes a la lógica internacional, porque el impulso de medidas implementada en países desarrollados sin un respaldo en la economía presentan resistencias. Un ejemplo, es el intento de desarrollar un segmento de estudios terciarios no

universitarios, acción que ha tenido un impacto limitado. Esto quizá se debe, en gran parte, a una percepción cultural muy arraigada: la meta es ser licenciado y no técnico. Por supuesto, lo anterior se asocia a un sistema salarial que otorga a los licenciados el status de personas con estudios especializados, lo cual no hace con los técnicos; situación que se refleja en amplias diferencias salariales cuando se obtiene un empleo.

Samoilovich (2008), Gil Antón y Pérez García (2007) señalan que en México, el incremento de la demanda en los últimos años ha generado dos patrones de acceso a la enseñanza superior relacionados con dos grupos de aspirantes: el primero corresponde a jóvenes de mayores ingresos, con dos tipos de intereses, los de intereses profesionales que aspiran y se incorporan de manera directa a las instituciones privadas de élite; y los de intereses científicos, quienes aspiran y se incorporan, pero no de manera directa, a las mejores universidades públicas. El segundo, compuesto por jóvenes de menores ingresos, que también aspiran a las instituciones públicas, deben competir por lograr una plaza con parte de los integrantes del primer grupo, ante el limitado cupo de estos establecimientos.

Además, dado que durante el período 2000 a 2009 las universidades públicas del país no han logrado atender la demanda de un número significativo de aspirantes, por las limitaciones de espacio producto de la restricción gubernamental respecto a su crecimiento, estos han buscado otras opciones. La respuesta ha sido las instituciones privadas de menor prestigio y menor costo, o

los institutos tecnológicos públicos, de menor importancia y con poca infraestructura humana y física.

Aunado a lo anterior y con relación al perfil del estudiantado, Samoilovich (2008) plantea que es importante tener en cuenta que

el 70% de los nuevos aspirantes son pioneros, no herederos: constituyen la primera generación de sus familias en lograr los requisitos académicos para tocar las puertas de una institución de educación superior. Tienden, en su gran mayoría, a preferir carreras con alta demanda (derecho, contabilidad, administración, odontología...) orientados por la promesa culturalmente establecida, falsa o no, de la movilidad social asociada a estas profesiones. Esos son los programas cuyo número de plazas ha decidido no aumentar o reducir el sector público, pero son también los que ofrecen las instituciones de absorción de demanda (p. 16).

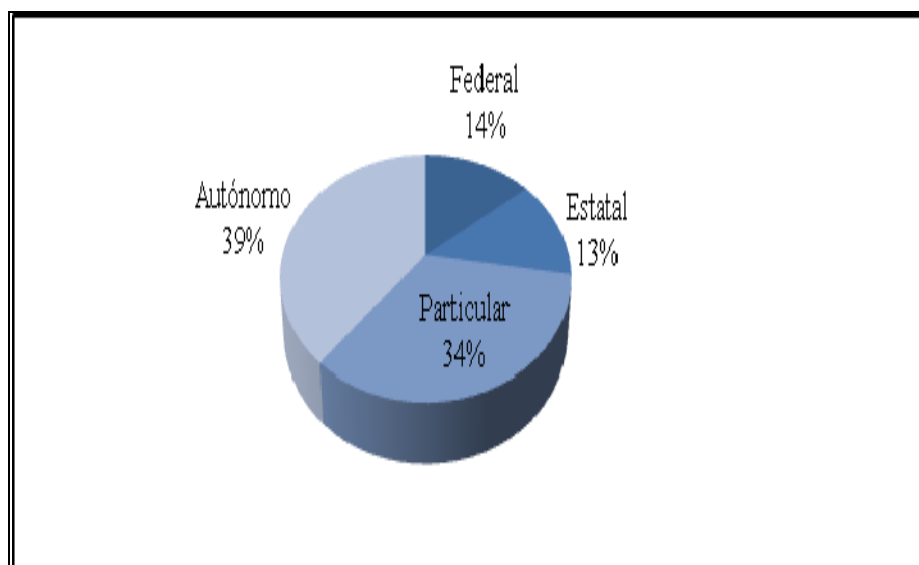
Este aspecto, de la evolución y la composición social del estudiantado, ha sido abordado de manera amplia en México por autores como Acosta, Bartolucci, y Rodríguez (1981), Covo (1990) y Bartolucci (1994, 2000) en donde nos muestran el cambio paulatino que ha presentado el perfil social del estudiantado mexicano.

Con relación a las cifras de cobertura de la educación superior a nivel nacional y de acuerdo a datos reportados por la Secretaría de Educación Pública, para el ciclo 2004-2005, dicha cifra se reporta en 21%¹⁰ (SEP, 2006, p. 83), mientras que para el ciclo 2007-2008 se coloca en 25% respecto a la población entre 19 a 23 años de edad (SEP, 2007, p. 141).

¹⁰ Es importante notar que la Secretaría de Educación Pública (2006) hace una diferenciación entre la tasa neta y la tasa bruta (cobertura) de escolarización, colocando la primera en 14 % para educación superior.

De acuerdo a la misma fuente (SEP, 2007) en el período escolar 2006-2007 la matrícula en términos absolutos fue de 2 623 367 estudiantes inscritos, con independencia del tipo de sostenimiento financiero. Respecto al tipo de sostenimiento, se encuentra que 39,1% de los alumnos están en organizaciones que se sostienen con recursos autónomos (que combinan recursos federales y estatales), el 13,2% se sostienen con recursos estatales, el 14,3% con recursos federales y 33% con recursos particulares (ver Figura 6).

Figura 6 - Sostenimiento de la matrícula de educación superior en México



Fuente: Reconstrucción en base a datos SEP (2007, p. 141).

El sector privado que había ampliado su participación en años anteriores, de acuerdo con el Informe del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA, 2007), ha estabilizado su intervención en torno al 30% de la matrícula en los últimos 3 años. Lo cual se relaciona con el agotamiento del sector social para destinar recursos propios al pago de cuotas altas, o relativamente altas, dedicadas a la educación.

En otras palabras, esa tercera parte de la matrícula de educación superior en instituciones privadas pone de manifiesto el límite de la “capacidad de carga” del sector social para satisfacer con recursos económicos propios la supuesta mejor calidad educativa asociada a este tipo de establecimientos. Además de los centros privados, existe una amplia gama de organizaciones que imparten educación superior, agrupados en varios subsistemas, cada uno atendiendo diferentes proporciones de la matrícula (ver tabla I).

Tabla I - Distribución de la matrícula por tipo de establecimiento en el año 2005

Subsistema	Nº de instituciones	%	Matrícula	%
Universidades públicas estatales	46	2,4	785,917	31.00
Instituciones privadas (universidades, institutos, centros y academias)	995	52,6	776,555	30.60
Institutos públicos tecnológicos	211	11,2	325,081	12.80
Universidades públicas federales	4	0,2	307,778	12.10
Otras instituciones públicas	94	5,0	124,609	4.90
Instituciones públicas de formación docente	249	13,2	92,041	3.60
Universidades públicas tecnológicas	60	3,2	62,726	2.50
Instituciones privadas de formación docente	184	9,7	54,267	2.10
Universidades públicas politécnicas	18	1,0	5,190	0.20
Centros públicos de investigación	27	1,4	2,801	0.11
Universidades públicas interculturales	4	0,2	1,281	0.05
Total	1 892	100	2 538 256	100

Fuente: Reconstrucción en base a Educación Superior en Iberoamérica. CINDA (2007, p. 80).

De acuerdo a estadísticas proporcionadas por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES, 2004 a 2008) es posible identificar otras características de la matrícula universitaria en el país. El sistema universitario (licenciatura y tecnológico) es el de mayor población a nivel

nacional, manteniendo un porcentaje del 85% respecto a la matrícula total de educación superior en el período señalado, lo que representa cerca de dos millones de estudiantes (ver tabla II).

Tabla II - Matrícula universitaria en México período 2004-2008

Periodo	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Matrícula total universitaria	2 010 188	2 070 311	2 150 146	2 232 189

Fuente: Construcción propia de acuerdo a datos de Estadística de la ANUIES (2004-2008)

De la totalidad de estos estudiantes, se encontraban inscritos en primer semestre alrededor de 568 669 estudiantes por período, egresando cerca de 300000 estudiantes cada año, esto significa que concluyen sus estudios el 54,77% con relación al ingreso. Titulándose en el mismo período reportado alrededor de 210 990 (67,74% de los egresados por año). Si se realiza un cálculo global con relación al ingreso se puede afirmar que apenas el 37,10% se titulan.

Respecto al porcentaje de abandono de estudios superiores hay datos discrepantes. Mientras los organismos nacionales como ANUIES (2004-2008) y la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006) ubican este porcentaje en 8.4% entre 8,3% y 8,5% respectivamente, la OCDE (2008a) reporta casi 40%.

Esta diferencia tan amplia entre los organismos nacionales e internacionales puede explicarse por los distintos métodos de cálculo y criterios utilizados principalmente por la falta de información existente en la región,

aspecto explicado en el apartado sobre América Latina y sobre el cual se pone especial interés en los siguientes párrafos, debido a la relevancia del problema en México y América Latina.

Mientras, las organizaciones nacionales cuentan para fines estadísticos, como parte de la matrícula, y con base en sus reglamentos internos y registros escolares, a los alumnos que aunque no asisten a la universidad no se han dado de baja formalmente al retirar sus documentos, suele no saberse si esta inasistencia es temporal o definitiva, es decir, si han decidido posponer por algún tiempo la conclusión de su formación, o han decidido abandonar los estudios y sus documentos. Esto es explicable en la medida que las instituciones de educación superior del país reciben su presupuesto anual en relación a la matrícula existente.

Por su lado, los organismos internacionales han probado diversas metodologías, por ejemplo, en ciertas carreras hacen seguimiento de cohortes para calcular este indicador, o bien, utilizan la metodología de cohortes aparentes donde calculan el porcentaje de abandono respecto al egreso obtenido en relación a la matrícula de primer ingreso cinco años atrás.

Las discrepancias en las cifras, de una u otra manera intentan ocultar el problema de retraso o repetencia, estudiado por González (2006) en América Latina. En este caso, cuando los alumnos reprueban parte de sus cursos, continúan inscritos en una o dos materias por semestre cuando les es posible, por ello, terminarán sus carreras en tres, cuatro o más semestres de lo marcado por el

plan de estudios) constituyéndose en parte de la matrícula por muchos años en las instituciones.

Al respecto Gil Antón y Pérez García (2007) presentan una reflexión, más allá de las cifras, que refleja en gran parte el punto de vista de los estudiantes mexicanos: “¿cuál es la prisa por finalizar en tiempo y forma los estudios si no tengo dónde ir al salir de la escuela?”. Interpretan los autores:

mientras se es estudiante se cuenta con un espacio social reconocido al que asistir, un rol que desempeñar, un sitio que confiere identidad y posibilita relaciones con pares y el acercamiento a manifestaciones culturales de otro modo inaccesible. El país no brinda a sus jóvenes el contexto que daría sentido a la culminación oportuna de esta etapa de formación. Con una economía estancada, sin espacios para emprender actividades productivas en relación con sus habilidades, el horizonte al salir de la escuela no es halagüeño. ¿Economía informal, migración, trabajo precario? (p. 41).

Por lo anterior, es posible concluir que en todos estos fenómenos hay dos lógicas distintas, e incluso opuestas. Por un lado, están las exigencias a los establecimientos para aumentar las tasas relacionadas con el desempeño estudiantil, las cuales se ubican bajo la lógica de la eficiencia propia de la mercantilización de las actividades universitarias. Por otro lado, están las exigencias y condiciones del contexto social, institucional, organizacional y personal de los jóvenes, que más allá de aquellas, pueden inhibir o favorecer el ajuste, la permanencia o la conclusión exitosa de sus estudios.

Sin embargo, solo la conciliación de estas dos lógicas es lo que permitirá a las instituciones avanzar en el conocimiento de su realidad y perspectiva de intervención para modificar las condiciones de los estudiantes.

El siguiente apartado expone el contexto en que se desenvuelve la educación superior en Sonora, Estado donde se encuentra la Universidad, esencia de nuestro estudio. Se presenta así mismo, los principales indicadores que muestran la evolución de su matrícula en los últimos diez años.

1.1.4 El contexto de la educación superior en el Estado de Sonora

Sonora es el segundo estado de importancia de acuerdo a su extensión territorial, de los 32 en los que se encuentra dividida geográficamente la República Mexicana. Representa el 9,2% de la superficie total del territorio mexicano situado al Noroeste del país, sus fronteras con los Estados de Arizona y Nuevo México permiten múltiples conexiones económicas, culturales y políticas con los Estados Unidos de Norteamérica, sin embargo, esta misma conexión es utilizada también como vía de inmigrantes hacia el vecino país y el tráfico de drogas, ubicándose esta frontera como conflictiva.

El cruce Sonora-Arizona ha sido llamado la “*zona cero*” de la guerra contra los inmigrantes y esta misma conexión con la frontera es utilizada para el tráfico de drogas, y en los últimos meses se ha colocado como uno de los estados con mayor inseguridad debido al combate al narcotráfico y el número de ejecuciones que se presentan diariamente.

De acuerdo al último censo presentado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía en el 2005 (INEGI, 2007) la población del Estado es de

2 394 861 residentes, que representan 2,3% de los 103,3 millones de habitantes que conforman la población nacional. Respecto a la distribución de población, es posible encontrar que el 86% se concentra en el área urbana y el 14% en el área rural; a nivel nacional el dato es de 76% y 24% respectivamente. Los sectores de actividad que más aporta al producto interno bruto (PIB) estatal son el comercio, restaurantes y hoteles. Mientras que la aportación al PIB Nacional es de 2,9%.

Por otro lado, un número considerable de divisas proviene de connacionales que se han asentado en el vecino país y visitan regularmente a sus familiares en el Estado de Sonora, o bien envían dinero desde el vecino país. Estos acontecimientos tienen un efecto directo no solo en la economía, también en la cultura, en la educación y en general en el contexto regional, sobre todo en los últimos años que el nivel de escolaridad se ha estancado prácticamente, en especial en educación superior.

Si se consideran los parámetros utilizados para medir el grado de desarrollo de las poblaciones es posible observar que el promedio de escolaridad de la población mayor de 15 años en Sonora se reporta en 8,9 años; mientras que en el país se ubica en 8 años. Respecto a la población de 24 años y más con algún grado de estudios superiores encontramos que en Sonora representa el 15,5%, mientras que a nivel nacional representa el 14,5%, así mismo el porcentaje de población analfabeta en el Estado es de 3,7% mientras que la media nivel nacional es de 8,4% (INEGI, 2005, 2007; SEP, 2006).

De esta manera se puede afirmar que la población del Estado de Sonora presenta una ligera ventaja en términos del nivel educativo alcanzado con relación al resto del país, presentándose la misma tendencia en el nivel superior.

La totalidad de jóvenes en edad de asistir a un ciclo de educación superior (20 a 24 años) en el país está constituido por 8 964 629 jóvenes, de ellos 201 924 (2,25%) están ubicados en Sonora. Así mismo, el porcentaje de asistencia escolar (cobertura) para la misma población a nivel nacional, como ya se indicó, se encuentra en 25% respecto a la población entre 19 a 23 años de edad, mientras que en Sonora se reporta el 29 %. (SEP, 2006). Esto significa que más de una cuarta parte de la población en edad de asistir a una institución universitaria logra acceder a ella.

Estudios realizados por el Centro Interamericano para el crecimiento en la formación profesional (Cinterfor, 2010) reportan que algunos de los motivos por los cuales los jóvenes no asisten a la escuela es la baja calidad de la educación, especialmente en las escuelas públicas; la discriminación que muchos jóvenes enfrentan, la falta de oportunidades y de oferta educativa, así como la necesidad de trabajar, trayendo como consecuencia la desvalorización de los certificados universitarios en el mercado. Al respecto, la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2010) afirma que la cuestión más grave surge en el grupo de jóvenes en los cuales ha desaparecido el vínculo educativo y no han logrado incorporarse a algún empleo. Estos jóvenes han sido llamados los “ninis”, ni estudian, ni trabajan.

De acuerdo a cifras proporcionados por el Instituto de la Juventud en el Estado de Sonora (INJUVE), se han calculado cerca de 1 3000 jóvenes es esta situación (16% de la población joven en el Estado), se trata de una situación bastante cercana a lo que pudiera denominarse exclusión total, en la que tienden a generalizarse las condiciones de privación y a acumularse factores y malestares propiciatorios de frustración, desencanto y hasta violencia, es por ello que el incremento de formas de sobrevivencia que ofrece el narcotráfico o la prostitución en la región como formas de acceder a un empleo se torna propicio para este grupo de edad. Bajo este contexto se desenvuelve la educación universitaria en el Estado de Sonora.

Con respecto a la matrícula en educación superior para el ciclo 2006-2007, se constituyó por 64 762 estudiantes inscritos en 41 instituciones, encontrándose en primer ingreso 16 239.

Tabla III - Matrícula en educación superior en el Estado de Sonora

Sector	Entidad Federativa	Primer ingreso	Reingreso	Matrícula total	Egresados 2005-2006	Titulados 2005-2006
Público	SONORA	12 710	41 722	54 432	6 330	4 415
Privado	SONORA	3 529	6 801	10 330	964	469
Total	SONORA	16 239	48 523	64 762	7 294	4 884

Fuente: Construcción propia de acuerdo a Estadísticas de ANUIES (2007).

En el mismo ciclo egresaron 7 294, de los cuales solo lograban titularse 4884 (ANUIES, 2007). La deserción reportada para el mismo período y de

acuerdo a la misma fuente, se coloca en 12,3 %, con sus respectivas diferencias de acuerdo al tipo de financiamiento donde se agrupan las instituciones, ya sea público o privado (ver tabla III).

La inscripción de esta población está distribuida en 33 instituciones que componen el Sistema de Educación Superior en Sonora (SESS). De acuerdo a Rodríguez (2007) uno de los rasgos característicos de este sistema es su creciente y acelerada conformación, pues a partir de la fundación de la Universidad de Sonora en 1942 y el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) en 1964, éstos prevalecieron hasta la década de los setenta como las únicas instituciones que monopolizaban la inscripción. Posteriormente, de acuerdo al mismo autor, cambia drásticamente su configuración, sobre todo por la expansión y diferenciación institucional.

Sin embargo, y a pesar de los cambios presentes la Universidad de Sonora ha prevalecido como la principal institución pública, ya que concentra el 35% de la inscripción universitaria. Así mismo ha sido clasificada como una de las grandes instituciones a nivel estatal debido principalmente a la concentración de la matrícula, el número de plazas académicas, número de programas ofertados, así como un mayor número de programas acreditados (Urquidi, 2007).

Es importante mencionar también que es en la UNISON donde se lleva a cabo el mayor número de investigaciones del estado, y es ahí donde se albergan los maestros con mayor preparación, ya que el 40% de ellos posee estudios de posgrado (Estévez, 2007, 2009).

Por tales razones, al ser la UNISON la institución de mayor importancia en el Estado, es que se constituye como la institución objeto de nuestro estudio, por lo cual pasamos a presentar algunas características respecto a sus principales indicadores.

1.1.4.1 La Universidad de Sonora como una de las principales instituciones de educación superior en el Estado

Como ha sucedido con la educación superior a nivel internacional y nacional, en la Universidad de Sonora (UNISON) se han experimentado procesos de cambio institucional en los últimos años, con la finalidad de acercarla al camino de la excelencia y colocarla a nivel de competencia internacional, para responder con ello a las exigencias del mundo globalizante. Los principales cambios han sido instrumentados a través de las políticas educativas impulsadas por el gobierno federal que han afectado de manera directa a la organización universitaria a nivel nacional y la UNISON no ha sido la excepción.

Al igual que las instituciones a nivel nacional el eje de la supeditación del subsidio por parte del gobierno federal ha sido la evaluación, mecanismo que ha generado un proceso de ruptura en la institucionalidad de acuerdo a Ordorika (2004) y de la gobernabilidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) de acuerdo a Acosta (2006). Así mismo la asignación de recursos extraordinarios ha estado ligada al incremento de indicadores de desempeño institucional, con la elaboración de programas con partidas especiales tal es el caso de los programas integrales de fortalecimiento institucionales (PIFI), entre otros, los que se han

constituido en un claro ejemplo de la simulación que existe al interior de las instituciones.

Entre las políticas públicas impulsadas en este sector destacan las modificaciones de leyes orgánicas, los sistemas de incentivos para la acción académica por medio de programas que estimulan la acción individual de los docentes, y hacia los estudiantes destacan formas de control a nivel de indicadores, regulación de la matrícula y aumento de eficiencia terminal, entre las más importantes.

La UNISON se encuentra dentro de las instituciones que han sufrido procesos de reforma universitaria como claro ejemplo de la intervención del gobierno estatal, de acuerdo a estudios realizados por Durand (2005).

En la época de los noventa fue implantada la ley orgánica 4 en la UNISON y ésta entró en un período de transición y reorganización interna, empezando las primeras acciones para llevar a cabo una organización de su estructura académica en un modelo divisional-departamental, integrado por Unidades Regionales a través de las cuales lleva a efecto su desconcentración funcional y administrativa. Su estructura académica se rige a través de Divisiones, Departamentos y Programas Docentes.

En este marco se impulsa un nuevo modelo académico, tratando de hacer más eficiente el currículo por créditos que se había venido impulsando bajo la antigua ley, sin embargo a la fecha, solo se ha logrado impulsar unos lineamientos curriculares que se implementan a partir del ingreso 2004, sin que

exista registro institucional que dé cuenta de los avances académicos de la implementación de este nuevo marco académico. La implementación de estos lineamientos curriculares ha tomado como base los principios del aprendizaje significativo centrado en el estudiante a través del desarrollo de competencias, impulsado a nivel nacional a través de la SEP y ANUIES, tendencia marcada a nivel internacional. Sin embargo, como ha sucedido también a nivel nacional, las modificaciones sustanciales no han afectado de manera positiva a los estudiantes, pues no han impactado de manera sustancial al laboratorio, al taller, a las bibliotecas ni a las aulas, pero sí se implementaron y elevaron los cobros de cuotas estudiantiles y se intensificaron los criterios de ingreso a las universidades como parte de las políticas hacia los estudiantes.

Una de las políticas impulsadas a finales de los años ochenta a nivel nacional, que llevaba el fin de frenar el crecimiento masivo de la matrícula universitaria fue la aplicación de exámenes de selección, convirtiéndose en la época de los noventa en uno de los indicadores de evaluación universitaria más eficaz para realizar una “selección” equilibrada”, de acuerdo a criterios impulsados por ANUIES (Basurto, 1997). A pesar de la importancia que se le ha dado a la implementación de esta política a nivel nacional, pocos estudios se conocen al respecto. Entre los que destacan están los generados en la Universidad Autónoma de México (UNAM), la Universidad Veracruzana (UV), la Universidad de Campeche (UC) y la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), donde se ha realizado seguimiento de los resultados año con año con el fin de observar efectos en la predicción de los resultados en la trayectoria escolar.

En la UNISON se implementa esta política desde 1996, año en que se inicia la aplicación del examen de habilidades y conocimientos básicos (Exhcoba), desarrollándose algunas investigaciones al respecto sin impacto institucional (González y López, 2004, Castañeda, González, y Varela, 2006; Tirado, F., González Montesinos, M. y Backhoff, E., 2009).

Los efectos de dicha política, en la UNISON, es posible observarlos en el proceso de matrícula institucional. En la tabla IV se observa la evolución de la matrícula en los últimos veinte años. En el período de 1990 a 1995 se presenta un incremento con más de novecientos nuevas plazas en las carreras, en el período de 1995 al 2000, se disminuye, aceptando solamente 700 ingresos más; para los siguiente cinco años (2005) solo se abren 293 nuevos cupos para estudiantes, recuperándose la matrícula hasta el año 2010 con 2 512 nuevos lugares.

Tabla IV - Matrícula de primer ingreso y total por cinco períodos de inscripción

1990		1995		2000		2005		2010	
Nuevo Ingreso	TOTAL	Nuevo Ingreso	TOTAL	Nuevo Ingreso	TOTAL	Nuevo Ingreso	TOTAL	Nuevo Ingreso	TOTAL
3343	14662	4272	20239	4976	22417	5269	22155	7786	24949

Fuente: Construcción propia en base a estadísticas de la UNISON (2011)

Otra de las políticas implementadas a nivel nacional con impacto a los estudiantes, fue el programa institucional de tutorías. Dicho programa instrumentado a partir del año 2004 prometía reducir el número de deserciones, o aumentar la eficiencia terminal de los programas apoyando el proceso de

formación universitario por medio de varias estrategias. A pesar de esta justificante, no existe seguimiento por parte de las UNISON del impacto de esta política en sus estudiantes y el índice general de deserción sigue incrementándose paulatinamente sin llegar a constituirse en una cifra alarmante, de acuerdo a datos institucionales que es posible apreciar en la tabla V.

Tabla V - Índice general de deserción en ocho períodos en la UNISON

SEMESTRE							
2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
4,39%	5,41%	6,04%	5,47%	6,46%	6,15%	5,22%	7,47%

Fuente: Construcción propia en base a estadísticas de la UNISON (2011)

Sin embargo, un indicador que complementa los porcentajes de deserción son las tasas de retención, ya que revelan de alguna manera la efectividad de las diferentes carreras para mantener a sus estudiantes inscritos año con año. A nivel de programas varía de entre 40% a 90 % dependiendo de las diferentes áreas de formación, presentándose a nivel global alrededor del 80% en los últimos diez años (ver tabla VI).

Tabla VI - Tasa de retención a nivel global en tres periodos en la UNISON

2001	2005	2010
Global	Global	Global
79,89	82,97	83,01

Fuente: Construcción propia en base a estadísticas de la UNISON (2011).

De acuerdo a los datos proporcionados por la misma institución, es posible apreciar en la tabla 6, tomando como referente cualquiera de los tres periodos señalados, que cerca del 17% de los estudiantes no logró ser retenido. Sin embargo este porcentaje no se ve reflejado en las tasas de deserción expuestas en la tabla 5.

Los problemas graves de matrícula se ven reflejados en los indicadores de eficiencia terminal por cohorte, ya que indica el porcentaje de alumnos que logran terminar su programa en los tiempos estipulados de acuerdo a su currículo. Tomando como base tres períodos, en la tabla VII se observa que solo el 30% de los estudiantes logra terminar en dichos tiempos.

Tabla VII Eficiencia terminal de egreso por cohorte en la UNISON

1996 a 2001-1			2000 a 2005-1			2005 a 2010-1		
Primer Ingreso	Egreso	Eficiencia Terminal (%)	Primer Ingreso	Egreso	Eficiencia Terminal (%)	Primer Ingreso	Egreso	Eficiencia Terminal (%)
3 996	1 324	33,13	4 585	1 276	27,83	5 052	1 520	30,09

Fuente: Construcción propia en base a estadísticas de la UNISON (2011)

Finalmente, la eficiencia terminal de titulación por cohorte es otro indicador donde se reflejan los problemas existentes en la matrícula estudiantil. En los últimos diez años dicho indicador no ha logrado superar el 20% de estudiantes titulados (ver tabla VIII), a pesar que en estos mismos años se han impulsado modalidades de titulación alternativas a los tradicionales como lo era la elaboración de tesis, con el fin de elevar dicho indicador, sin presentar variación hasta el momento.

Tabla VIII - Eficiencia terminal de titulación por cohorte en la UNISON

2001			2005			2010		
Primer Ingreso	Titulados	ETTC (%)	Primer Ingreso	Titulados	ETTC (%)	Primer Ingreso	Titulados	ETTC (%)
4 272	626	14,7	5 659	818	14,5	5 273	996	18,9

Fuente: Construcción propia en base a estadísticas de la UNISON (2011)

La presentación de estos indicadores delinea la problemática con relación a la matrícula institucional de la UNISON, sin embargo, es parecido a cualquier universidad pública del país, y por ende a la problemática de la educación superior en el contexto de América Latina.

Esta perspectiva refleja la necesidad de generar investigación de estas políticas de impacto a los estudiantes, constituyéndose en los últimos años el estudio de las trayectorias escolares universitarias una alternativa de análisis y reflexión del acontecer estudiantil, desde la perspectiva de los expertos en el tema.

Se plantea que, con la misma estrategia, es posible ofrecer a las instituciones las posibilidades de conocer dichos problemas e implementar tácticas para afrontarlos, pudiendo las instituciones con estas medidas, aumentar sus índices de retención y egreso, problemas que aquejan no solo a los estudiantes de manera individual, sino a la sociedad en general, debido a la inversión que realiza tanto el estado como las familias para que sus jóvenes logren no solo acceder, sino permanecer en la universidad, tema del siguiente apartado.

1.2 Síntesis: La evolución de cohortes estudiantiles como estrategia de investigación y transformación de las instituciones universitarias

Como se ha visto a lo largo del desarrollo del presente capítulo, una de las preocupaciones de las instituciones de educación superior en el plano mundial son las altas tasas de abandono presentes en la mayoría de los países, y en consecuencia, cómo retener a sus estudiantes hasta completar todo su ciclo oficial de formación.

En un contexto latinoamericano de desigualdad y rezago social, con la presencia por un lado de altas tasas escolares de repitencia, rezago y abandono, y por otro la apremiante necesidad de incrementar la cobertura, es urgente la indagación sobre estos aspectos en los tiempos inmediatos. Es así también porque el incremento de la matrícula trae consigo una creciente incorporación de alumnos de sectores de menores ingresos y menor preparación previa, por lo cual son, en potencia, más vulnerables ante la exclusión. Conocer los antecedentes, las condiciones y las consecuencias relacionadas con los fenómenos aquí abordados permitiría modificarlas. La urgencia se acrecienta porque al nivel de desarrollo de la indagación del tema en la región, tanto en lo conceptual como en la investigación empírica, es aún bajo. (Rama, 2006 y González, 2006a).

Pero para que esa preocupación se traduzca en acciones efectivas de largo plazo es necesario conocer, analizar, comprender los problemas y las circunstancias asociadas a la permanencia, egreso y titulación de los estudiantes. Esta es la manera más efectiva para que el ingreso no se convierta en “una puerta

giratoria” en palabras de Engstrom y Tinto (2008), de tal manera que solo logran entrar y salir, pero no logran permanecer en las instituciones para terminar sus estudios.

Astin (2006) y Engstrom y Tinto (2008) postulan que la investigación desarrollada por más de cuatro décadas revelan que los estudiantes de más bajos recursos económicos presentan y enfrentan mayores problemas para permanecer en este nivel escolar, son ellos los que tienen más problemas para perseverar en la universidad y los que principalmente desertan de la misma o no logran completar sus programas en los periodos oficiales establecidos.

Las conclusiones en los estudios de Coulon (1997), Astin (2006) y Engstrom y Tinto (2008), expresan la necesidad de desarrollar investigación relacionada con los problemas de permanencia y deserción universitaria. Ellos afirman que aumentar la cobertura no se convierte en un proceso automático de permanencia o de éxito escolar de los estudiantes, ya que es necesario desarrollar estrategias de intervención e incluso políticas públicas que impacten en estos problemas. En esta perspectiva, el estudio de las trayectorias estudiantiles puede constituirse como una estrategia de investigación y análisis permanente de los problemas que enfrentan los estudiantes en su paso por las universidades. Los resultados podrían permitir a las instituciones la instrumentación de medidas efectivas para abatir en cierta medida esos problemas.

En algunos países esta estrategia se ha adoptado para toda la nación. En Francia, por ejemplo, durante los años noventa fue fundado el Observatorio

Nacional de la Vida Estudiantil, en el cual se realizan investigaciones que contribuyen en gran medida al debate científico relativo a la vida estudiantil. Los mismos estudiantes son considerados informadores regulares para los demás actores institucionales preocupados por mejorar las condiciones de los estudios superiores. Una de las actividades sistemáticas del Observatorio es una encuesta¹¹ aplicada a los estudiantes con el fin de detectar los principales problemas que les inquietan en las instituciones; otras son la revisión de las principales tendencias de la matrícula universitarias, y el registro y análisis de los avances de la investigación realizada en este campo. Con base en estas actividades, se ha llegado a la conclusión de que uno de los principales problemas enfrentados en la actualidad por los estudiantes franceses ya no es el acceso, sino el alto número de estudiantes con estudios superiores que no obtienen un título. Sin embargo, esto no significa que los resultados de la investigación hayan impactado las políticas de los diferentes gobiernos franceses que se han sucedido. (Beaupère, Chalumeau, Gury y Huguée, 2007).

Otro ejemplo de cómo el estudio de las trayectorias estudiantiles pueden constituir una buena estrategia orientadora de las acciones de la política educativa, es el *Obama's Plan to Help Community Colleges* lanzado en 2009 por el gobierno de los Estados Unidos de Norteamérica.

¹¹ Encuesta particular de Francia, ya que en toda Europa sólo se conoce una parecida en Alemania, financiada por el Deutsches Studentenwerk, un Centro que pudiera ser el equivalente al Observatorio Nacional en Francia.

Este programa espera otorgar mayor recursos económicos a los colegios universitarios (Community College)¹² para que sus estudiantes se preparen mejor para enfrentar los cambios en los mercados laborales, además de contribuir a que los estudiantes obtengan su título. Por otra parte, el Plan se establece la finalidad de vincular al sector público de entrenamiento y al sector privado de empleo (Hebel, 2009). Esta iniciativa ha derivado de estudios de seguimiento de cohortes, a través de los cuales se han identificado los problemas de estos establecimientos escolares, caracterizados por contar con escasos recursos, para retener a sus estudiantes.

De esta manera, la investigación desarrollada en la búsqueda de explicaciones y comprensiones sobre los procesos implicados en las trayectorias, como la perseverancia, el abandono, la repitencia y el rezago, así como la búsqueda de asociaciones entre las variables relacionadas a estos fenómenos, debe desplegarse de manera sistemática por las instituciones de educación superior.

Las investigaciones en los últimos años muestran que las trayectorias escolares, como construcciones sociales, no son sólo el reflejo de diferentes grados de adquisición de conocimiento escolar sino también el resultado de la distribución desigual de privilegios culturales, así como de la presencia o ausencia de ciertas variables responsables de la diferenciación de resultados escolares.

¹² Los Community Colleges proporcionan cursos con valor crediticio para las carreras universitarias

El estudio de esta construcción social y de estas variables, ha producido un incipiente campo interdisciplinario de estudio, conocido como *trayectorias escolares universitarias*, que agrupa conceptos tales como: perseverancia, integración, éxito, rezago, abandono, reprobación, perfiles de ingreso, entre otros. Las investigaciones efectuadas en este campo se han centrado en los intentos de explicación de las características de los sujetos que desertan o que concluyen sus estudios universitarios o bien han intentado explicar el grado de asociación entre la permanencia y el abandono y de estos con otras variables asociadas, según distintos modelos. (Astin, 2006; Tinto, 1992; Pascarella, 1982; Chain, 1995; Romo, 2001; De Garay, 2004, 2005; Guzmán, 2004; Echeverría, 2004; Sauvé, Godelieve, Johanne, Fontaine y Wright, 2006; Braxton y Hirschy, 2004; Chain, Jácome y Martínez, 2001).

Esto no deberá hacerse sólo desde el punto de vista de los investigadores o desde los intereses de los funcionarios, sino también desde la perspectiva de los estudiantes. Autores como Tinto (1993), Baeza (2001, 2002), Guzmán (2004), Dubet (2004) entre otros, apuntan la necesidad de investigar los procesos de la trayectoria académica a partir de la visión de los propios alumnos, pues son quienes están en proceso de desarrollo y de formación individual y son ellos los afectados por las prácticas y las relaciones grupales, organizacionales, institucionales y del contexto social.

En la misma perspectiva de análisis Weiss (2006) afirma que al respecto en Latinoamérica, en general, las universidades están en una etapa exploratoria, por ello, una de las acciones inmediatas es la consolidación de un campo

conceptual que requiere de mayor elaboración pues su estado de desarrollo es aún rudimentario. Así, se requiere avanzar en la definición de conceptos y en la consolidación de un lenguaje colectivo ampliamente compartido.

También, es necesario que los establecimientos de educación superior desarrollen rutinas para la recolección y publicación de datos bajo parámetros estandarizados que permitan cálculos comparables de distintas variables y propiedades de los fenómenos o procesos. Esto deberá hacerse no sólo en la dimensión de cada establecimiento sino de cada país e incluso de cada región internacional, en especial en el caso de América Latina, donde la falta de información sistemática es un grave problema.

En este sentido es posible concluir, por un lado, que las exigencias para las instituciones de aumentar los índices de evaluación del desempeño estudiantil circulan bajo la lógica de la exigencia de la eficiencia de los mercados universitarios de acuerdo a parámetros internacionales, y por otro lado, las exigencias del contexto social, institucional y personal a las que se enfrentan los jóvenes para ajustarse, permanecer y concluir exitosamente sus estudios son dos realidades divergentes las que es preciso conocer de manera precisa para poder coincidir hacia una sola vía, en la medida de las posibilidades de cada país y cada región.

El seguimiento de cohortes, o seguimiento de trayectoria se constituye de esta forma en una opción doble: para las instituciones, conocer sus principales indicadores, bajo el conocimiento de sus estudiantes con el objetivo de

implementar programas adecuados para afrontar sus problemas, y, para los estudiantes, el reconocimiento de los principales problemas a enfrentar teniendo a la mano programas reales implantados por las instituciones.

Bajo este panorama, se presentan modelos teórico-metodológicos a partir de los cuales se ha pretendido explicar los fenómenos de abandono, rezago y perseverancia en los últimos años y en diferentes partes del mundo.

CAPÍTULO 2 – REVISION DE LA LITERATURA

La revisión de la literatura está contenida en este apartado, la que se encuentra organizada en cuatro secciones. En la primera se abordan los conceptos que han sido utilizados para el estudio de los diferentes segmentos de la trayectoria, o bien el proceso que representa la culminación o el abandono de los estudios. En un primer momento la revisión se efectuó bajo la utilización de palabras claves desarrolladas en tres idiomas: inglés, francés y español. Se cierra este apartado con una visión integradora de lo que debe considerarse un modelo integral en las trayectorias escolares universitarias.

En la segunda y tercera sección se presentan dos perspectivas teóricas y metodológicas. Una, desarrollada bajo modelos integrales e interdisciplinarios con una buena base sociológica y sistémica desarrollada en un inicio en Estados Unidos de América (EUA) con la utilización de herramienta cuantitativa, constituyéndose como uno de los mejores representantes, el modelo de Tinto (1987), el que ha sido replicado a la fecha en diferentes partes del mundo. Otra, está compuesta por la perspectiva sociológica francesa, desarrollada fundamentalmente con la utilización de herramienta cualitativa, bajo el respaldo de bases de datos institucionales, representada por Coulon (1997) y Dubet (2005).

Dos elementos adicionales son presentados en esta revisión en cada una de estas perspectivas: el primero, las replicaciones llevadas a cabo en diferentes momentos y que han sido consideradas de mayor impacto porque aportaron

elementos que mejoran el modelo; el segundo, posturas críticas consideradas importantes porque enriquecen cada una de las perspectivas.

Un tercer elemento lo constituyen dos aportaciones adicionales, la propuesta de Astin (1995), desarrollada en los EUA y la de Chain (2001, 2007), desarrollada en México.

Es importante aclarar que de los reportes de investigación que aquí se presentan, se han omitido los datos concernientes a la metodología específica y resultados, ya que la revisión se centra en el rastreo de incorporación de conceptos y las principales conclusiones encontradas, esto debido también, a que son investigaciones que han sido reportadas de manera recurrente en la literatura en donde se pueden encontrar los datos en cuestión.

2.1 Conceptos pioneros para la construcción de un campo de estudios: las trayectorias escolares

Es difícil hablar actualmente de la consolidación de un campo de estudio sobre las trayectorias escolares, sin embargo, las aportaciones desarrolladas en esta temática es posible ubicarlas a partir de que los estudiosos del campo educativo pretenden explicar los fenómenos de éxito o fracaso presentes de manera recurrente en el sistema escolar y multiplicándose en los niveles educativos y en todos los países del mundo.

En este sentido, la investigación educativa ha sido desarrollada a partir de diversos conceptos que tratan de explicar las características de los sujetos que permanecen en el sistema educativo y concluyen de manera satisfactoria sus estudios, o bien de manera contraria, de aquellos que no logran concluirlos.

Algunos de estos conceptos han sido retomados por el campo de la planeación y administración escolar, utilizándolos como indicadores para la evaluación institucional, siendo los más utilizados los siguientes: éxito, perseverancia, retención y aprovechamiento (medidos a través del promedio escolar); rezago, reprobación o repitencia (medido a través de materias reprobadas o retraso en las inscripciones respecto del trayecto escolar de su cohorte, o del egreso de la misma) y abandono o deserción (medido a través de la suspensión de las inscripciones consecutiva a lo largo del tiempo) de la institución o del sistema; ello ha permitido a las instituciones observar en términos generales los comportamientos de cohortes estudiantiles a través de los años.

Bajo la utilización de estos conceptos se encuentra la investigación producida durante los últimos cincuenta años. En el contexto francófono la encontramos con la utilización de las siguientes palabras clave: réussite, persévérance, abandon, décrocher, décalage, retard et réprobation pendant les études universitaires; así mismo en los reportes de investigación anglófonos los podemos encontrar como retention, persistence, adapting, integration, attrition, dropout, withdrawal of high education.

A partir del advenimiento del fenómeno de globalización en la educación y la mercantilización de las instituciones educativas, estos conceptos fueron transformados en indicadores asociados a una perspectiva gerencial de “eficiencia terminal” con el que se evalúa actualmente las “tasas de eficiencia institucional”, relacionada directamente con la inversión que hace una institución por estudiante bajo un determinado tiempo, concepción del valor de la educación

en el mercado, arraigada desde hace varios años en los sistemas universitarios y utilizada como criterio para la asignación de recursos gubernamentales en algunos países.

En este sentido, los problemas asociados a la retención y deserción de los estudiantes en las universidades se convirtieron en una preocupación constante, tanto para los administradores, como para la investigación educativa. La investigación desarrollada intentó dar respuesta a esta problemática explicando estos fenómenos a partir de variables psicológicas, sociales, económicas y/o organizacionales, con la finalidad de desplegar programas de apoyo para los estudiantes.

Estos primeros estudios fueron desarrollados bajo una perspectiva disciplinar e intentaron explicar los fenómenos desde una visión parcial, por ejemplo desde los rasgos de la personalidad, o desde otras visiones donde se cumplen profecías establecidas para las clases sociales menos favorecidas.

A medida que ha avanzado la investigación sobre este tema se han llevado a cabo estudios que han utilizado los conceptos antes mencionados (retención, reprobación, abandono) y convertidos en indicadores, los que se han asociado a una serie de factores para su estudio, desarrollando modelos con carácter multidimensional y desde perspectivas multidisciplinarias.

De esta forma, el concepto de trayectoria estudiantil, pretende englobar los procesos de perseverancia, rezago y abandono bajo investigaciones longitudinales y la utilización de modelos multivariantes que intentan explicar la

diversidad de recorridos que los estudiantes experimentan a lo largo de sus estudios universitarios.

En este sentido, a partir de la proposición de Weiss (2006), en el sentido de avanzar en la construcción de esta temática de estudio y la consolidación de un campo conceptual cuyo estado de desarrollo es aún rudimentario, es necesario desplegar modelos teórico-metodológicos y avanzar en la definición de categorías utilizadas.

Uno de los aspectos que es preciso aclarar es la propia concepción sobre las trayectorias estudiantiles, ya que al entenderlas desde una perspectiva lineal de acuerdo a Andrade (2002) y Ortiz (2003) nos limita a desarrollar investigación desde otras visiones. Estos dos autores señalan la necesidad de buscar modelos alternativos y desarrollarlos bajo una perspectiva diferente de investigación.

Andrade (2002) desarrolla una propuesta integradora en el estudio de la deserción universitaria en la que recupera algunos aspectos básicos a considerar: el contexto histórico social de manifestación del fenómeno en su dimensión vertical y temporal, el uso crítico de la teoría, para finalmente estudiar el fenómeno de manera total, esto es “considerarlo con las múltiples determinantes y articulaciones entre niveles y elementos que le dan existencia”.

Por su parte Ortiz (2003) propone el concepto como un juego de fuerzas y significados, como:

estructuras de opciones y en consecuencia, con tantas líneas de fuga como espacios de negociación y de enunciación se construyen, evidentemente que con cierta incidencia de los procesos

institucionales y de aquellos que vayan generando los mismos estudiantes.

En base a ésta concepción postula el autor,

el estudio de las trayectorias requiere de un trabajo de comprensión de los sujetos, de sus acciones, visiones del mundo y sistemas de aspiraciones y preferencias, lo que implica comprender las representaciones que los estudiantes elaboran sobre su recorrido en el tiempo histórico y en la praxis. (p. 53).

Así mismo postulan Andrade (2002) y Ortiz (2003) que los estudios sobre trayectorias generados bajo una perspectiva gerencial o desde la lógica de la administración de las instituciones ha visto a los estudiantes, como alumnos que han generado una matrícula en el sistema como algo que se puede medir, administrar, registrar y controlar, dejando de lado la voz y la experiencia estudiantil, quedando reducidas a la inmediatez con que pueden ser aprovechadas en nombre de la eficiencia, por lo tanto se ignoran los recursos y la riqueza de las historia de vida de los alumnos, por ello reconocen también estos dos autores la necesidad de implementar herramientas cualitativas que hablen sobre las experiencias vividas en estas instituciones.

En este sentido, aún cuando es necesario destacar el énfasis de la utilización de datos institucionales analizados de manera estadística para caracterizar los diferentes tipos de trayectoria, es posible estudiar también cómo se desarrollan las experiencias que estos jóvenes viven en su propio proceso de formación.

Una vez definidas las dos visiones que es necesario conciliar bajo el uso de un modelo integral sobre las trayectorias, se pasa al siguiente apartado que presenta la evolución de modelos desarrollados bajo el concepto de trayectoria o de conceptos asociados que hayan sido estudiados con una perspectiva integral se realizará un mapeo histórico sobre ellos. Es importante resaltar que solo se han incorporado estudios llevados a cabo con estudiantes de nivel superior.

2.2 Modelos desarrollados partir del abandono y la perseverancia: una perspectiva americana con acento cuantitativo

Dentro de los estudios pioneros que intentan explicar las decisiones de los estudiantes por abandonar los estudios universitarios se encuentra el modelo desarrollado por Tinto (1987, 1992)¹³, sin embargo es importante señalar que dicho modelo intenta explicar también los procesos de permanecer o cambiarse de institución dentro del contexto de la educación superior en EUA.

En su obra clásica Tinto (1987, 1992) presenta una primera clasificación de los modelos existentes hasta ese momento y cataloga su propio modelo como interaccionista, desarrollado desde la sociología y la incorporación de dimensiones psicológicas y económicas, respondiendo a una perspectiva organizacional.

La teoría de Tinto (1992) parte del campo de la antropología social, específicamente del estudio de los ritos de transición en los procesos de afiliación que los individuos realizan en grupos sociales, retomando los trabajos de Arnold Van Gennep. A partir de esto, sostiene Tinto que el proceso de integración del

¹³ El modelo original en inglés fue publicado en 1987 bajo el título de “Leaving College” y traducido al español en 1992 bajo el título de “El abandono de los estudios superiores”.

estudiante a la universidad está caracterizado también por tres distintas fases o etapas:

La separación, la primera etapa del devenir universitario, exige que los estudiantes abandonen, las relaciones establecidas previamente en su comunidad, en particular las que se refieren a la familia, los condiscípulos del colegio medio superior y las ubicadas en el medio de su residencia. (p 102)[...] El cambio, la segunda etapa del proceso, se produce durante y después de la separación. Constituye un periodo de mutación entre lo viejo y lo nuevo, antes de la adopción total de nuevas normas y conductas y después del abandono de las viejas. Cuando los nuevos estudiantes han comenzado la fase de separación del pasado, deben adquirir en ese momento los valores y patrones de comportamiento apropiados para integrarse en las nuevas comunidades universitarias. (p 104)[...] y la tercera fase llamada de integración, el sujeto ha abandonado ya las normas y los patrones de comportamiento de sus anteriores grupos sociales, y enfrenta ahora el problema de encontrar y adoptar otros, apropiados para la sociedad universitaria [...] debe efectuar ahora su incorporación al ambiente universitario. (p 105 y 106).

El trabajo de Tinto (1992) se inspira y retoma conceptos básicos de tres principales teorías sociológicas, las que son citadas a partir del trabajo clásico del autor. La primera de ellas es la teoría del suicidio desarrollada por Emile Durkheim (1951, citado en Tinto, 1992) a partir de la cual recupera las dos clases de integración, social e intelectual de los sujetos a los grupos sociales, mediante las cuales es posible lograr la afiliación.

Una segunda teoría la constituye la de deserción universitaria de William Spady (1970, citado en Tinto, 1992), quien sostiene que estos mismos tipos de integración afectan directamente a la retención de los alumnos en la universidad,

por el contrario la falta de integración traerá como consecuencia el abandono, sostiene el mismo autor que el ambiente familiar es una de las diversas fuentes de influencia sobre las expectativas y demandas, así como el potencial académico y la congruencia normativa influyen sobre el rendimiento académico y el desarrollo intelectual, mientras que el apoyo de pares tiene su influencia en la integración social.

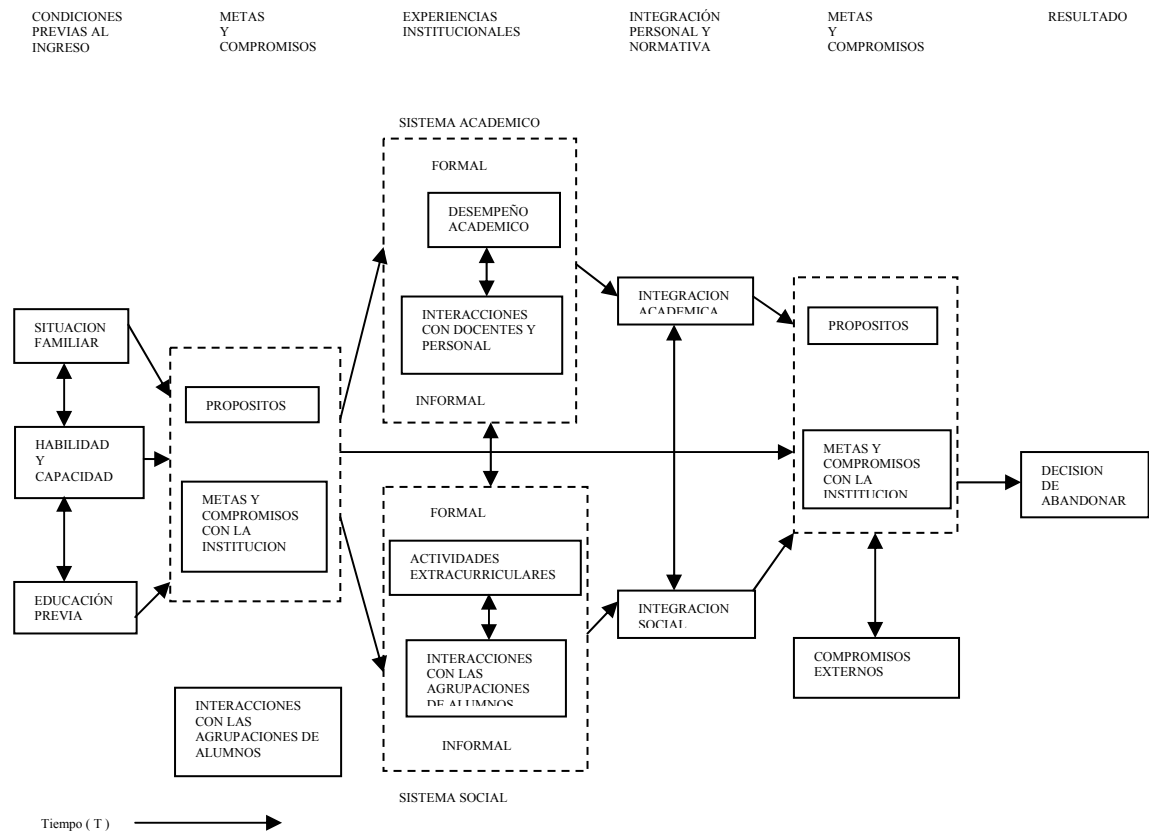
Una tercera teoría es la del intercambio de Nye (1979, citado en Tinto, 1992), para explicar si los beneficios de permanecer en la institución son percibidos por los estudiantes como mayores que los costos personales (esfuerzo y dedicación, entre otros), entonces éste permanecerá en la institución, en caso contrario si el estudiante reconoce otras actividades como fuente de mayores recompensas, este tenderá a desertar.

Un concepto clave en el modelo de Tinto (op. cit.) es el referido a la *interacción entre el individuo y la institución*, ya que ahí, sostiene el autor, se desarrollarán experiencias que condicionan la integración de los estudiantes y pondrán en juego las habilidades y capacidades con las que éstos llegan a la universidad; lo cual puede constituir un elemento de desajuste entre la orientación intelectual del estudiante y las exigencias en la institución, o bien; la falta de interacciones en éstos niveles puede provocar la reducción de las metas individuales del estudiante y, por lo tanto, un aislamiento del ambiente intelectual.

Tinto explica este fenómeno a través de un proceso longitudinal de interacciones entre los estudiantes con determinadas características y condiciones

familiares; capacidades, habilidades y disposiciones provistas desde la educación previa y a partir de las cuáles el estudiante establece sus propósitos personales, *metas y compromisos con la institución*. De esta manera desarrolla interacciones con otros miembros del sistema académico y social de la institución a nivel formal e informal, lo que traerá como consecuencia algún grado de *integración a nivel académico y social* a través del cual reafirma o cambia sus propósitos, metas y compromisos con la institución. En la Figura 7, podemos apreciar los diferentes elementos del modelo en cuestión.

Figura 7 – Diagrama que representa el modelo de abandono de Tinto



Reproducción del modelo del abandono institucional (Tinto, 1992) p. 122

Uno de los principales conceptos trabajados en este modelo es el de *integración académica y social* de los estudiantes, sobre la que se postula que aquellos que alcanzan esta condición tienen mayores posibilidades de permanecer en la institución, sin embargo señala Tinto (1992) que:

la mera realización de interacciones no garantiza necesariamente que ocurra aquella integración, pues ésta depende de las características de estas interacciones y del modo en que el alumno llegue a percibir las como gratificantes o insatisfactorias. Por lo tanto el término afiliación connota la percepción de un individuo de haber logrado ser miembro competente de una unidad académica o social universitaria (p 135).

De acuerdo con Chenard (2005), Yorke y Longden (2004), Sauv e, Debeurme, Wright, Fournier y Fontaine (2006), Donoso y Schielfierder (2007) y Fini y Qiu (2009), el modelo de Tinto es en la actualidad el de mayor influencia en los últimos años y de aplicación en varios contextos sociales. Existen también una buena cantidad de estudios que contribuyen a su validez empírica, entre los que destacan Terenzini, Pascarella, Theophilides y Lorang (1983), Pascarella (1982), Bean y Metzner (1985) y Pascarella y Terenzini (1991).

Un segundo modelo que ha tenido gran impacto en la investigación desarrollada en esta misma perspectiva teórica es el modelo de Bean (1982) reconocido como “*student attrition*”¹⁴, plantea desde una perspectiva sistémica, un modelo para estudiar el abandono de los estudiantes. Este modelo reconoce una serie de factores que pueden ser clasificados en tres dimensiones de estudio: académicos, demográficos y financieros.

¹⁴ El término de “**attrition**” es traducido al español como desgaste o agotamiento, en el contexto de esta teoría su significado es de abandono o deserción.

Así mismo, Bean (op. cit.) clasifica las variables en el modelo a partir de seis categorías: de ingreso (educación de los padres, tipo de preparatoria, examen de admisión y religión), del entorno, de resultados y actitudes (valor práctico, satisfacción, ausentismo, propósito educativo, mayor certeza), de intenciones (objetivos y metas), de la organización (regulación de la vida en la escuela, repetición de escuela, comunicación de políticas, contacto informal con la facultad, grados académicos, participación en las decisiones, miembros en organizaciones del campo, currículo, trabajo, uso de servicios universitarios y cultura) y, finalmente, las de control o demográficas (edad y sexo).

Bean, asume que las intenciones conductuales se configuran en un proceso donde las creencias forman las actitudes y éstas a su vez intervienen sobre las intenciones conductuales. De igual manera afirma el autor que las creencias son influidas por los componentes de la institución universitaria (calidad de los cursos y programas, docentes y pares), así mismo considera que, los factores externos a la institución pueden ser de importancia ya que impactan tanto las actitudes como las decisiones del estudiante durante su estadía en la institución

El modelo de Tinto (1992) y el de Bean (1982), postulan que las decisiones en materia de perseverancia están afectadas a la vez por las características antes de la inscripción y las experiencias después de la inscripción, pero difieren desde el punto de vista de las variables que se deben considerar y la interpretación de ciertos efectos análogos.

Un poco más tarde Bean y Metzner (1985) realizan un estudio sobre los estudiantes no tradicionales¹⁵ donde retoman ciertos aspectos del modelo de Tinto, y consideran la influencia de factores externos en su propuesta. Esos factores pueden ser los relativos a los padres, los amigos y las fuentes financieras de los estudiantes. Un aspecto importante que considera este modelo se refiere a la poca interacción académica y social que desarrollan los estudiantes no tradicionales, ya que por ser mayores y no vivir en el campus, como sucede con la mayoría de los sujetos estudiados en el modelo de Tinto, estos tendrán menos oportunidades de interactuar con su pares y los miembros de la Facultad.

En la misma línea se encuentra el trabajo de Pascarella (1982) quien señala que las características personales e institucionales se influyen mutuamente e intervienen en: el nivel de contacto informal con los miembros de la facultad, las otras experiencias colegiales y los resultados académicos. En este sentido, ratifica el impacto de la integración académica sobre la persistencia; en consecuencia, la persistencia ha sido vista a menudo como una medida del nivel de integración de los estudiantes a las facultades, así como las interacciones informales al exterior de los salones de clases con los miembros de las facultades y las interacciones que desarrollan, postulando que son tres tipos de variables a considerar:

- a) el nivel del contacto informal con los miembros de la facultad
- b) las otras experiencias colegiales y
- c) los resultados académicos

¹⁵ Se respeta la traducción literal, sin embargo el concepto no tradicional es entendido como no convencional.

Pascarella y Terenzini (1991) desarrollan un modelo preocupados por conocer cómo afectan las instituciones y los programas educativos a los estudiantes en sus aspectos afectivos, cognitivos y conductuales; un elemento central aportado por estos autores está en el nivel de involucramiento de los estudiantes en la vida académica, observando que a mayor participación de los estudiantes en la experiencia universitaria mejores resultados obtendrán en la universidad. En la misma obra, estos dos autores postulan que el desarrollo y cambio de los estudiantes está en función que cinco conjuntos de variables.

El primer grupo lo *constituyen los antecedentes y características personales*: aptitudes, rendimientos, personalidad, aspiraciones, etnicidad; el segundo grupo lo conforman *las características estructurales y organizacionales de la institución*, admisión, estudiantes de la facultad, selectividad, porcentaje de residentes; un tercer conjunto de variables lo constituyen *el entorno institucional*, mientras que el cuarto grupo considera el conjunto de variables asociadas a *la frecuencia y contenido de las interacciones con los miembros de la facultad y los pares*, finalmente, el quinto grupo se refiere a *la calidad del esfuerzo* desplegado por el estudiante por aprender.

Aun cuando E. Pascarella trabajó por muchos años probando la consistencia de las variables contenidas en el modelo de Tinto, la contribución actual de su trabajo se ha centrado en continuar adicionando elementos de evaluación para su asociación, como son por ejemplo, *los puntajes del examen de admisión a la universidad*. Es importante señalar que una de las riquezas del trabajo desarrollado por este autor es la definición de las variables que incorpora

y la definición que hace de ellas. (Mayhew, Wolniak, y Pascarella, 2007 y Pascarella, Seifert, y Whitt, 2008).

En los últimos años, Pascarella y colaboradores (2007 y 2008) afirman que los resultados encontrados a lo largo del desarrollo de sus investigaciones subrayan la importancia de las conductas de los profesores en las decisiones de la persistencia de los estudiantes, por lo que sugiere que no es sólo sus interacciones con los estudiantes fuera de clase lo que cuenta, sino también su comportamiento real en aulas de enseñanza, ya que una exposición de la enseñanza organizada, clara y global a través de las clases, parece mejorar no sólo el desarrollo general de las habilidades cognitivas, sino también la intención de reinscribirse en una institución para el segundo año de estudios, ya que los estudiantes tienen una verdadera *sensación de satisfacción con su institución*.

Continuando en la línea de incorporación de aportaciones, Cabrera, Castañeda, Nora et Hengstler (1992) propusieron un modelo que combina la teoría de Tinto (1987) y la de Bean (1982), incorporando la variable de financiamiento (soporte financiero) como importante ya que da cuenta de las dificultades que puede vivir el estudiante sobre el plano monetario.

En el contexto canadiense, durante los últimos diez años, en la provincia de Québec, ha sido considerado como problema prioritario de investigación el estudio de la perseverancia y el abandono en los estudios superiores. El Ministerio de Educación de esa región ha subvencionado y publicado una serie de estudios (Conseil de l'Éducation, 2000 et 2002) realizados de manera reciente en

los Cégeps, considerados como estudios preuniversitarios¹⁶. En dichos estudios se han utilizado el modelo de Tinto, y se ha llegado a la conclusión que es el modelo de mayor utilización y que explica de manera más efectiva los fenómenos ligados a la perseverancia. De entre los trabajos empíricos que destacan en estos informes se encuentran los de Crespo y Houle (1995) y entre las revisiones comprensivas las de Chenard (1988 y 1989).

Chenard (1988, 1989 y 1997) y Chenard y Doray (2005) han desarrollado una fuerte línea de trabajo en el contexto de la Universidad de Quebec. Chenard (2005) analiza el modelo de Tinto como un punto de vista americano que aporta una clara distinción entre el abandono y la interrupción de los estudios. Así mismo analiza una serie de trabajos realizados en el contexto canadiense donde clasifica los trabajos de acuerdo al grupo de variables que mejor explican.

Crespo y Houle (1995) desarrollaron un estudio de gran impacto institucional en la Universidad de Montreal. Estos autores estudiaron la perseverancia y el abandono, basando su propuesta de investigación en el modelo de Tinto y el modelo de Bean y reagrupan factores susceptibles de influenciar la perseverancia. En este trabajo se reporta también una de las principales fallas del modelo de Tinto de acuerdo con Cabrera (1992) que consiste en la ausencia del tratamiento del rol que juegan las variables externas sobre la determinación de las percepciones, el compromiso y las preferencias.

El estudio que realizan Crespo y Houle (1995) consistió en aplicar una encuesta a estudiantes perseverantes y de abandono pertenecientes a dos

¹⁶ Proulx, J. P. (2009) explica cómo se integra este nivel dentro del sistema de la formación universitaria en Quebec.

diferentes cohortes universitarias. Las variables analizadas en estos dos tipos de trayectoria fueron:

- a) La formación preuniversitaria y la elección del programa en la universidad.
- b) La experiencia universitaria objetiva y subjetiva que incluye variables ligadas a la integración académica y social, a los resultados académicos, a las percepciones que tiene del contexto pedagógico y de las relaciones interpersonales.
- c) El perfil personal que considera el medio de origen y las variables financieras.

En los últimos años Sauvé, Debeurme, Wright, Fournier et Fontaine (2006) presentan un estado del conocimiento acerca de las investigaciones realizadas en diferentes contextos internacionales sobre el fenómeno del abandono y la perseverancia de los estudiantes de educación preuniversitaria (postsecundaries), sumándose a la conclusión acerca de la validez del modelo de Tinto para el estudio de dichos fenómenos.

En el mismo trabajo Sauvé y colaboradores presentan la evolución y ajuste al modelo original de Tinto con la definición de variables y dimensiones. Ellos incorporan variables que consideran se encuentran ausentes en otros ajustes al modelo, tal es el caso del “*compromiso externo a la institución*” sobre la decisión de abandonar o perseverar y aporta los matices sobre el plano de las interacciones que vive el estudiantes en el seno de la institución y el seno de su grupo social.

La lista de investigaciones en las que se ha utilizado el modelo de Tinto pareciera interminable, sobre todo en los EUA los trabajos de Lovitts (2001), Golde (2005) y Gilliam y William (2006) son una buena muestra de estas replications.

En el mismo sentido existen estudios desarrollados en América Latina bajo la utilización del modelo de Tinto. En Costa Rica, Colombia y República Dominicana se han realizado replications del modelo (Abarca y Sánchez, 2005).

En Chile, Donoso y Schiefelbein (2007) presentan un análisis de los modelos de retención de estudiantes en la universidad desde una visión de la desigualdad social. Estos autores muestran la evolución de los estudios estadounidenses existentes en la temática concluyendo que son las aportaciones de Tinto y Bean las más integradoras y expuestas bajo un enfoque institucional las que han aportado con mayor solidez que si bien las variables de entrada (selección) son importantes, hay una serie de variables relevantes que inciden en todo el proceso de retención. En el mismo contexto chileno, Díaz (2008) propone un modelo conceptual que explica la deserción y permanencia como resultado de la motivación (positiva o negativa), la que es afectada por la integración académica y social considerada por Tinto.

Desde la perspectiva de la autora, en ésta misma línea de aportaciones cuantitativas se han desarrollado dos aportaciones de gran impacto que han sido utilizadas en diferentes contextos y mantienen en la actualidad vigencia. Uno de ellos es el trabajo de A. Astin desarrollada en EUA de manera paralela al trabajo

de V. Tinto; el segundo ha sido desarrollado por R. Chain en el contexto mexicano, en este sentido se presentan de manera resumida las principales aportaciones realizadas que complementan de alguna manera el modelo de Tinto.

2.2.1 Otras aportaciones en ésta línea de estudio

Una aportación teórico que merece especial atención al avance del conocimiento sobre los estudiantes y las trayectorias universitarias en el contexto estadounidense la constituye el trabajo de Astin (1995, 1997, 2004 y 2006). Este autor basa sus primeras aportaciones en construcciones psicológicas (habilidades y opiniones) y relaciones entre estudiante-facultad-institución. Otras variables que para este autor son importantes, son aquellas afines a modelos económicos (tales como: características demográficas, estado socioeconómico, educación de los padres y antecedentes del nivel de estudios previo). Todos estos, el autor considera, son factores que influyen de manera importante en la trayectoria universitaria y desde una perspectiva organizacional.

El trabajo desarrollado por Alexander Astin lo coloca dentro de los autores clásicos que han aportado al esclarecimiento de variables y factores ligados a la perseverancia y al abandono, sobre todo bajo la incorporación de subcomunidades académicas de estudiantes. A partir de los resultados de sus investigaciones, este autor indica que el contexto puede afectar el desarrollo de los estudiantes, así mismo, cómo éstos aprenden y cómo cambian a través del tiempo. Afirma el mismo autor, que la mayoría de los aprendizajes no ocurren en las aulas, por lo que es mejor brindarle un clima ideal al estudiante para que atienda asuntos académicos y no académicos.

A. Astin se han centrado en estudiar el compromiso respecto a su proceso de aprendizaje como aspecto importante para que el estudiante permanezca en la institución, lo que en su teoría denomina “involment”¹⁷. Explica de igual manera cómo este compromiso afecta el uso del tiempo y la energía que los estudiantes aplican para los estudios. Señala así mismo el autor, la dificultad de considerar como una variable adecuada el “compromiso” o “responsabilidad” de los estudiantes si no se cuentan con indicadores de ello, previos al ingreso por cada estudiante. Esto es, parece ser una variable que debe ser atribuible en mayor medida al desarrollo individual de los estudiantes, más que a los efectos de exigencia de una institución.

Astin y Ocegera (2004) analiza los resultados obtenidos a los largo de tres décadas de trabajo con muestras nacionales las que indican un importante aumento entre las desigualdades socioeconómicas entre los estudiantes que ingresan en instituciones estadounidenses.

En los últimos años el trabajo de Astin (1997, 2006) se ha centrado en encontrar las variables que predicen con mayor exactitud las tasas de retención institucional, cuestionando las fórmulas que utilizan las instituciones para calcular y presentar sus tasas como exitosas cuando en realidad no están utilizando los parámetros adecuadamente y los resultados que presentan las diversas instituciones en los Estados Unidos pueden ser engañosas. Un aspecto fundamental que las instituciones omiten, afirma el autor, es el poderoso efecto de las características que tienen los estudiantes desde su ingreso a las universidades, esto es, la

¹⁷ El término “involment” es traducido al español como involucramiento pero en el contexto de la teoría su significado es de compromiso.

selectividad institucional con relación al bachillerato de origen, esto significa que aquellas universidades que tienen una selección más rigurosa en las características académicas de ingreso tendrán estudiantes con mayores posibilidades de terminar en menor tiempo sus estudios.

Finalmente, este autor ha planteado la necesidad de continuar investigaciones en este nivel educativo y rastrear que cosas permiten realmente a los estudiantes tener un mayor compromiso de terminación de sus estudios en una institución, o bien que aspectos practican las instituciones que les permita a sus estudiantes continuar o desertar de ellas.

Otra línea de investigación importante en esta temática y bajo la utilización de metodología cuantitativa la encontramos en los estudios de autores de habla hispana quienes inician sus aportaciones hacia finales de los años ochenta. Los estudios pioneros encontrados en México en el campo de los estudiantes y que apuntan hacia la necesidad de conocer los perfiles estudiantiles como una de las tareas básicas que todas las instituciones deben emprender, son los realizados por Acosta, Bartolucci y Rodríguez (1981), Covo (1990), Merino (1989) y Chain (1995).

Algunas de estas investigaciones llevadas a cabo en la segunda mitad de los años ochenta confirman la hipótesis de la recomposición social del estudiantado, atribuida al acceso de las capas medias de la población a la universidad lo cual la diversifica socialmente (Bartolucci, 1994). Sin embargo, hay autores como García S., (2006) que consideran que la heterogeneidad en la

composición social de los estudiantes sólo se ha acrecentado, ya que ésta existe desde el nacimiento de la universidad pública en México.

De acuerdo a Guzmán, Saucedo y Spitzer (2005), quienes realizan una importante evaluación del estado del conocimiento sobre los alumnos, ubican el concepto de trayectoria escolar dentro de este campo de estudio, marcando en el contexto mexicano la existencia de un fuerte impulso a los estudios que intentan explicar las características que comparten los sujetos que continúan o desertan de sus estudios universitarios a lo largo de un determinado tiempo. Estas autoras citan el trabajo de Chain (1995) como uno de los precursores del campo de las trayectorias escolares en México, y retoman las primeras definiciones aportadas por ese autor sobre las trayectorias escolares definidas como “el comportamiento académico de un individuo que incluye el desempeño, aspectos relativos a la aprobación, reprobación de materias, el promedio alcanzado a lo largo de los ciclos, la deserción, el egreso, etc.” (p. 689). De esta manera es posible afirmar que R. Chain ha abierto una importante línea de trabajo a lo largo de varios años con el seguimiento de cohortes en la Universidad Veracruzana, explorando diversas variables que expliquen de mejor manera los diversos tipos de trayectoria generados en las universidades.

En el año 2001, Chain, Jácome y Martínez aportan una metodología y el procedimiento utilizado para el análisis de la información institucional obtenida en el proceso de ingreso y la trayectoria académica de los estudiantes. Estos autores, desagregan cada uno de los indicadores en variables que entran al juego para explicar aquellos aspectos asociados al desempeño y aprovechamiento de los

estudiantes, constituyéndose como característica principal de este modelo la utilización de una perspectiva metodológica predominantemente cuantitativa y a un nivel predictivo. En este primer trabajo aportan una primera clasificación de las trayectorias, las que ubican en tres niveles: alta, media y baja.

Chain, Cruz, Martínez y Jácome (2003) continúan probando dicho modelo bajo el análisis de las diversas áreas que componen el examen de admisión y el tipo de trayectoria generada por los estudiantes, concluyendo que son dos áreas las que permiten el mejor cálculo de probabilidad de obtener un tipo de trayectoria, por lo que, considerar el resto de áreas que evalúa el examen no aporta más información para dicho cálculo. Sin embargo, los autores continúan el trabajo de investigación en torno a la validez predictiva de los exámenes de selección bajo la consideración de otro conjunto de aspectos o atributos de los estudiantes para explicar los resultados obtenidos.

Otro estudio recientemente sistematizado por ANUIES (Informe, 2006) ha manifestado el interés por el estudio de fenómenos como la retención y la deserción en las instituciones de educación superior, reafirmando que estos resultados forman parte de un proceso denominado trayectoria escolar. En el mismo informe se reconoce de igual manera la importancia de contar con información confiable, oportuna y válida por parte de las instituciones para mejorar los procesos de gestión y de diseño de programas de mejoramiento de la calidad de los servicios que ofrecen estas instituciones. Así mismo, dicho Informe contiene los trabajos de investigación desarrollados en cinco universidades mexicanas que utilizan el modelo original de Chain (1995).

Durante los últimos años R. Chain ha desarrollado un sistema para la exploración de una serie de variables institucionales entre los que destacan: los factores de trayectoria previa, el examen de admisión, factores de trayectoria universitaria (como aprobación, reprobación, avance en créditos y continuidad en los estudios), para operar bajo el análisis vía las pruebas de independencia condicional. A través de éstas se genera información sistematizada que dé cuenta de la relevancia y jerarquía de las variables utilizadas, pero sobre todo apunta a construir sistemas de predicción en torno a los estudiantes que ingresan, su identificación temprana para tomar decisiones académicas orientadas a atender la reprobación, los bajos promedios y el abandono (Chain, 2007).

Bajo la utilización de este modelo, Casillas, Chain y Jácome (2007) publican un trabajo que pretende demostrar las desigualdades y discriminación que reproduce la educación superior a través de la selección que se hace de los estudiantes desde su origen social. Estos autores evalúan el capital cultural de los estudiantes universitarios a través de la elaboración de un índice de escolaridad familiar¹⁸, junto a un índice de capital escolar¹⁹ distinguiendo a través de la técnica de análisis clúster cinco grupos de estudiantes. Siguiendo la replicación de la propuesta de Chaín (2001) se encuentra el trabajo de Debera, L., Machado, A. y Nalbarte, L. (2004) en Uruguay, quienes realizar un seguimiento en una cohorte universitaria bajo la utilización de este modelo.

¹⁸ constituido por la escolaridad y ocupación de los padres junto al nivel socioeconómico de la familia.

¹⁹ constituido por el análisis de la trayectoria escolar previa, como los resultados obtenidos por el alumno en el examen de admisión

La principal característica de los estudios, el de A. Astin y R. Chain es que han sido desarrollados bajo la utilización de análisis estadístico, en su mayoría provenientes de bases institucionales, bajo el uso de encuestas a los estudiantes, realizando seguimiento de las trayectorias y considerando fundamentalmente los exámenes de selección y los promedios logrados en las instituciones, entre los factores más importantes, considerados también en el modelo de V. Tinto.

Así mismo se encuentran reiteradamente reportados en la literatura y han servido de modelos para inspirar un sinnúmero de investigaciones durante los últimos años en los cuales han continuado de manera consistente su aplicación y se han ajustado para su aplicación en contextos específicos.

A partir de las tendencias presentadas y desarrolladas en los últimos años, las investigaciones revisadas marcan una tendencia de aportaciones empíricas importantes por conocer cuáles son los principales factores asociados a la perseverancia y el abandono. Sin embargo, esta perspectiva se nutre también de las críticas y aportaciones que han realizado algunos autores en otros contextos.

2.2.2 Críticas y aportaciones que nutren la perspectiva cuantitativa

A partir de las investigaciones realizadas durante estos últimos cuarenta años, bajo la utilización de estas teorías consideradas como clásicas, las que se desarrollan bajo el paradigma cuantitativo y ponen el acento hacia ciertas variables susceptibles de influenciar la decisión de abandonar o continuar con los estudios, es posible encontrar también posiciones críticas hacia algunos aspectos de los modelos planteados.

Liu (2002) presenta una crítica metodológica al trabajo de Tinto señalando numerosas lagunas, como la ausencia de definiciones operacionales de las variables, e incoherencias entre la esquematización del modelo y su descripción teórica.

En dicha crítica recupera dos trabajos fundamentales, el primero es el Pascarella y Terenzini (1980, citado en Liu, 2002) el que considera como una valiosa aportación ya que ellos han permitido definir claramente las variables del modelo de Tinto, como lo son la integración académica, la integración social, el compromiso con la institución y los objetivos e intenciones del estudiante; el segundo son los estudios de Nora y Cabrera (1993, citado en Liu, 2002) con respecto a las intenciones de pretender reducir el total de las variables incluidas en el modelo en un número menor, señalando la imposibilidad de hacerlo, ya que son variables conceptualmente distintas

Liu (op. cit.) afirma que la incorporación de todas las variables adicionadas ha tenido un efecto estadístico sobre la validez del modelo de Tinto, ya que cada propuesta indica que fue probado empíricamente en el modelo, y que en general, su modelo fue bien aceptado en el ámbito de la educación superior. Sin embargo, con tantas variables incorporadas en el modelo, señala R. Liu, resulta muy difícil que todas las proposiciones sean estadísticamente válidas, ya que las matemáticas simples explican este hecho: cuanto más variables están incorporada al modelo, menor es la correlación parcial que cada variable tendrá, pues la correlación total no puede exceder de uno.

Finalmente argumenta este autor que con una buena selección de las variables y las cuestiones metodológicas planteadas con relación a la clarificación de las mismas, el modelo podrá ser mejorado y desarrolladas mejores propuestas.

Otra perspectiva crítica al modelo de Tinto, es la de Braxton y Hirschy (2004), quienes reconocen su predominio ante la ausencia de “otro” modelo integrador que explique mejor los fenómenos de la retención o el abandono. Estos autores dirigen su planteamiento hacia dos aspectos:

a) el primero de ellos se refiere a la población “tipo” utilizada en las investigaciones desarrolladas principalmente en EUA, en donde es difícil extrapolar los resultados a otras poblaciones. Así mismo afirman que las características que poseen los estudiantes que trabajan son diferentes a las de los “jóvenes que se dedican de tiempo completo a sus estudios”, por lo tanto, están fuera del alcance de las explicaciones del modelo;

b) el segundo aspecto se refiere a la necesidad de profundizar en variables fundamentales para la integración de los estudiantes, como lo es el nivel de organización sistémica y los actores que la conforman, sobre todo hacen referencia al nivel de involucramiento de los empleados administrativos o docentes en el nivel de atención de los estudiantes, ya que un nivel alto de compromiso al bienestar del estudiante por parte de la institución facilita la integración social, llegando con esto a la conclusión de que entre más grande sea el nivel de compromiso para el bienestar del estudiante por parte de la institución, será más probable que el estudiante alcance un alto nivel de integración.

Como una tercera postura crítica se ubica el trabajo de Gibeau (2005), quien afirma que el modelo de Tinto se encuentra bien fundamentado respecto a las variables de tipo organizacional que considera pero que pierde de vista el contexto social más amplio ya que “es la ausencia de significación colectiva que caracteriza la experiencia escolar hoy” frase que retoma de Dubet (2001 citado en Gibeau, 2005) con relación a la importancia del contexto ya que es ahí donde los estudiantes de los niveles superiores buscan dar un sentido a sus experiencias de vida y formación.

Un cuarto aspecto, es el que presentan Sauvé y colaboradores (2006), ellos enumeran las críticas señaladas por otros autores entre la que destacan: la importancia de las *interacciones formales e informales*, ya que el estudiante vive otras interacciones ligadas con el sistema social de manera formal (actividades al exterior de los cursos) e informales (interacciones con los pares). Las experiencias institucionales se despliegan vinculadas con la formación de manera formal (resultados escolares, desarrollo intelectual) o informal (interacciones con el personal de la facultad).

Afirman, Sauvé y colaboradores que a pesar de una serie de investigaciones existentes y los avances al respecto, no existe consenso sobre cuáles son las características de los estudiantes que abandonan sus estudios y porque lo hacen, o bien cuáles son los factores que influyen para que los estudiantes perseveren.

Así mismo retoman la aseveración que realiza Grayson y Grayson (2003, citado en Sauvé y colaboradores) respecto a que es difícil afirmar si las diferencias encontradas en los resultados dan cuenta realmente de las

explicaciones del abandono y la perseverancia o son simplemente efectos de metodologías diferentes; por consecuencia, sostienen que parece más sensato examinar los resultados de los estudios individuales dentro del propio contexto antes de intentar producir generalizaciones.

Concluyen Sauv e y colaboradores que esta afirmaci3n hace evidente la necesidad de realizar trabajos empíricos, particularmente si ellos están fundados sobre un conjunto de datos que sean apropiados para las preguntas que se estimen pertinentes, sean representativos y se utilice una metodología apropiada.

En este contexto de críticas y aportaciones que revelan la importancia de considerar ciertos aspectos respecto a la utilizaci3n del modelo en cuesti3n, es importante mencionar la reflexi3n que presenta Tinto (1993) a su propio modelo reconociendo los alcances y limitaciones del mismo, aclara también, las interpretaciones err3neas que suscitaron ante la aparici3n de la teoría que propuso para el estudio de la persistencia y el abandono. De esta preocupaci3n, dos aspectos son considerados de gran envergadura.

El primero de ellos se relaciona con la afirmaci3n de que “la persistencia estudiantil requiere la asimilaci3n personal y normativa, principal tendencia de la vida universitaria” ya que se ha interpretado que en el contexto de la universidad moderna multirracial y multicultural (realidad de los EUA) se equipara la concepci3n de la persistencia a la de subordinaci3n a las culturas a los estudiantes de color a la de los caucásicos, anglosajones en su mayoría.

Tinto (1993) afirma que es peligroso equiparar la persistencia a la asimilaci3n, ya que el sentido que él hace de las obras de Durkheim y Van

Gennep no pretenden señalar tal asimilación como una condición de asimilación a las normas y valores de otros. Él considera que la persistencia no requiere la adopción total de valores y normas de la sociedad dominante, por el contrario sostiene el autor que la persistencia y la educación requieren una más profunda valoración de las tradiciones propias y de la autoridad personal que surge al adquirir una “voz” personal en el proceso educativo. Sostiene el autor que

Más que defender la uniformidad y la asimilación, intenté reforzar una perspectiva política que favorezca el desarrollo de muchas comunidades académicas y sociales en el campus universitario, comunidades que proporcionen a todos los estudiantes la oportunidad de participar en la vida académica de la universidad. (p 3)

Un segundo aspecto, hace referencia al señalamiento que presenta sobre aquello que “le hubiera gustado referirse más en su obra” poniendo de manifiesto un llamado a la comunidad investigadora de realizar aportaciones en el campo de las experiencias de la universidad urbana y al papel que juegan las comunidades externas en la persistencia estudiantil y acentuar la posición central que tiene la experiencia en el salón de clases, y relacionar más claramente las actividades en el salón de clases con el proceso tanto del aprendizaje como de la persistencia estudiantil. Esta es la principal razón por la cual señala la necesidad *de realizar más investigación cualitativa* y permitir que las teorías se basen en la experiencia diaria de los individuos y dejar que los datos digan sobre esas experiencias.

Una vez revisadas las aportaciones que enriquecen una perspectiva cuantitativa bajo la utilización del modelo de Tinto, se da paso a las

aproximaciones desarrolladas hacia la misma temática pero desde otra visión teórica y metodológica: una perspectiva desde la sociología francesa.

2.3 Evolución del concepto de trayectoria estudiantil: una perspectiva cualitativa desde la sociología francesa

El surgimiento del concepto de trayectoria escolar²⁰ es posible ubicarlo en Francia con el advenimiento de la V República, en el contexto de democratización de la enseñanza que se desarrollaron con los trabajos de observación a profundidad.

De acuerdo a la misma fuente, al término de un estudio de cinco años realizado en escuelas primarias privadas y públicas en París, se establecieron dos postulados; el primero respecto a la correlación entre la variable de escolarización de los estudiantes y el origen social, y el segundo en referencia a la posibilidad de acceder a los niveles más altos de escolaridad, el que dependerá del medio de origen. De esta manera es dentro de las corrientes de la sociología francesa que el concepto toma relevancia.

Estudios posteriores ponen en evidencia las regularidades sociológicas tales como la influencia de la profesión y el nivel de estudios de los padres, el género, la nacionalidad, el tamaño de las familias, etc., complementados esencialmente después de los años 1990 por las investigaciones que consideran los éxitos y los fracasos como procesos paradójicos.

Así mismo, la construcción social de las trayectorias es atribuible a la investigación desarrollada en el mismo contexto por Bourdieu (1990, 1997 y

²⁰ Dictionnaire de l'éducation (2008, p. 659).

1998) y Bourdieu y Passeron (1985, 1995) quienes a través del desarrollo de la teoría de la reproducción, muestran que la institución escolar, valoriza la cultura de las clases privilegiadas y reproduce y legitima las desigualdades sociales desde la primaria hasta la educación superior ya que los sistemas de determinaciones ligadas a la pertenencia de clase, actúan a lo largo de la carrera escolar reestructurándose en función de distinto peso que puede tomar tal o cual factor, por ejemplo el capital cultural, el ingreso económico, etc. Estas aportaciones marcaron por mucho tiempo una perspectiva marxista de análisis a los eventos presentes en ese momento en Francia.

Fave-Bonnet y Clerc (2001) presentan una revisión de la investigación desarrollada durante los últimos treinta y cinco años en Francia sobre los estudiantes, haciendo una relación a la época histórica económica vivida en cada momento en ese país. Estas autoras señalan cuatro grandes períodos de aportaciones a la investigación desarrollada fundamentalmente desde la sociología.

En un primer período colocan, Fave-Bonnet y Clerc (op. cit.), las investigaciones de Bourdieu y Passeron (1985, 1995) bajo el título de “los estudiantes herederos”, donde las investigaciones están centradas sobre las desigualdades sociales de acceso y de éxito a la universidad, y el “capital cultural” constituye una dimensión esencial.

Un segundo período, es reconocido por Fave-Bonnet y Clerc como “del estudiante actor”, señalando la aparición de análisis sobre las elecciones más o menos racionales de los estudiantes. Entre los trabajos situados en este período se

encuentran los de Crozier et Friedberg (1977, citado en Fave-Bonnet y Clerc, 2001), quienes, de acuerdo a las autoras, abren una nueva perspectiva dentro de las investigaciones sobre los estudiantes basando su análisis sobre: la observación de la acción individual, la presencia permanente del poder y la dimensión afectiva de la elección de los estudiantes.

Las aportaciones de Boudon (1983) son analizadas en este segundo período quien cuestiona la validez de las hipótesis culturalistas y estructuralistas (de la teoría de la reproducción) a través de los postulados teóricos de la movilidad social. Así mismo, justifica las desigualdades del éxito sobre las estrategias de las familias cuyos recursos varían según la clase social. El énfasis de ésta teoría está puesto en la dimensión cognitiva de la acción “en el cálculo racional sobre el cual se apoya la formulación de un curso de vida”, sostiene el autor que “es un modo de adaptación cualitativa de un modo de inspiración económica” en donde los individuos obedecen a un proceso de decisión racional cuyos parámetros son las funciones de la posición social. (p 104).

En un tercer período titulado por Fave-Bonnet y Clerc “los estudiantes y el sistema universitario” son ubicadas las aportaciones de Berthelot, Charlot, Coeffic entre otros, donde el estudiante es esencialmente analizado en su relación con el sistema universitario.

Las primeras aportaciones de Coulon, (1985) marca el inicio de un cuarto período, de acuerdo a las autoras, en donde señalan es posible destacar el cambio en los métodos de investigación para comprender la socialización estudiantil y la vida cotidiana de los estudiantes. Así mismo son reconocidas en este período

investigaciones que colocan a los estudiantes como un grupo social, fundamentalmente las llevadas a cabo a partir de los años noventa y donde existe una gran explosión en cantidad y calidad. Los trabajos desarrollados en este período toman en cuenta nuevas dimensiones, pero responde también a las demandas de los poderes públicos, de acuerdo a Fave-Bonnet y Clerc (2001; p 15).

En esta perspectiva, es posible ubicar en este cuarto período los estudios desarrollados por Desmet y Pourtoise (1993), quienes pretenden predecir el itinerario escolar de los niños cuando lleguen a ser adultos, al realizar un seguimiento longitudinal bajo la detección de las variables más discriminantes en esa trayectoria. Estos autores, plantean cinco ejes a explorar: el eje sociocultural, sociológico, cognitivo, psicoafectivo y educativo.

La intención es conocer las variables más importantes que afectan la trayectoria, sin embargo, ellos quieren conocer también las experiencias de vida que se desarrollan desde los propios sujetos, mismas que no pueden ser detectadas por las variables numéricas, por lo cual, desarrollan su estudio bajo la implementación de una metodología mixta con el uso de encuestas, observaciones y entrevistas y bajo una perspectiva integral de un modelo a desarrollar.

Una de las premisas fundamentales en las investigaciones desarrolladas en los últimos años muestra que las trayectorias escolares ponen de manifiesto que las construcciones sociales, no son solamente el reflejo de niveles diferentes de adquisición de conocimiento escolar resultado de las desigualdades de distribución de privilegios culturales.

Las aportaciones realizadas por Erlich (1998) retoman planteamientos generales de Coulon respecto “al proceso de afiliación” de los primeros años como determinantes para continuar los estudios universitarios, proponiendo además la realización de cortes a través de la trayectoria universitaria con la finalidad de profundizar en aspectos que afectan la experiencia escolar, específicamente los dispositivos culturales de un gran porcentaje de estudiantes que no logran incorporarse a las normas y reglas universitarias.

El trabajo de V. Erlich muestra la diversidad estudiantil ya que identifica las características y diferencias entre los estudiantes universitario. Así mismo, los trabajos de esta autora se han desarrollado a partir de la utilización de estrategias cuantitativas con el uso de encuestas a gran escala y la combinación de estrategias cualitativas que pretenden indagar las prácticas cotidianas y el sentido que los estudiantes dan a estas prácticas.

Los trabajos más recientes de Coulon (1992, 1993, 1997 y 1999) abren una perspectiva interesante hacia el estudio de las trayectorias y el proceso de integración de los estudiantes en el medio universitario. El autor realiza contribuciones desde una perspectiva etnometodológica y desde las prácticas estudiantiles, reconociendo tres fases en el tránsito de los estudiantes durante su estancia por la universidad, con lo que se constituye el concepto de “oficio de ser estudiante” y sobre el que girará la construcción teórica y empírica de los autores que desarrollan numerosas investigaciones posteriores en este campo.

Coulon (1997) afirma que la construcción de éste oficio se desarrolla en los siguientes momentos:

el tiempo de extrañeza -no pertenencia-, en el curso del cual el estudiante entra en un universo desconocido (...), el tiempo de aprendizaje, donde se adapta progresivamente y se produce una conformación; por último, el tiempo de afiliación, período en que se observa ya un relativo dominio, que se manifiesta notoriamente por la capacidad de interpretar, incluso transgredir las reglas. (p 120).

Por lo tanto, el aprendizaje del oficio del estudiante se logra en definitiva cuando se ha logrado la afiliación, es decir, cuando el estudiante, como sostiene Coulon (op. cit.), “sabe identificar los códigos implícitos del trabajo intelectual, cuando oye lo que no se ha dicho y ve lo que no se ha identificado, cuando ha interiorizado lo que en un principio parecía externo a él mismo.” (p 161).

En el mismo sentido, los trabajos de Dubet (2005) se desarrollan en reconocimiento a las aportaciones realizadas al trabajo de Bourdieu y Passeron, pero en oposición al modelo del estudiante “heredero”, ya que el autor considera los cambios en los elementos del contexto actual y en la diferenciación de la condición estudiantil que se desarrollan a partir de la masificación universitaria, planteando el concepto de juventud como forma básica de entender los diversos recorridos estudiantiles, categoría definida por las condiciones de vida que rebasan a la propia universidad.

Dubet (2005 y 2006) plantea que los estudiantes se encuentran determinados por sus condiciones de estudio particulares en donde se desarrolla una experiencia que articula una manera de ser joven y una relación con los estudios. Este autor, nos proporciona una perspectiva de análisis a través del recorrido que representa la vida estudiantil, destacando que las trayectorias de los

estudiantes a través de la experiencia estudiantil, son múltiples y están dominadas por el encuentro de varios obstáculos que tienen que ver con el tipo de organización universitaria, el contenido y la finalidad de los propios estudios.

Define Dubet (2006) el recorrido estudiantil como “una serie de pruebas a lo largo de las cuales ellos llegan, más o menos, a convertirse en estudiantes, y luego a alejarse de un rol que solo puede ser transitorio”. Respecto a la construcción del “oficio de ser estudiante”, retoma la postura de Coulon (1997), acerca de que este se va desarrollando a lo largo de los años universitarios, agregando que:

[...] el oficio no consiste en someterse y adherirse a modelos llegados desde lo alto; consiste en construir su experiencia como alumno, en dar sentido a su trabajo a partir de elementos dispersos como lo son para los docentes. Debe saber cuál es la utilidad social de sus estudios, debe hacer proyectos; le hace falta llevar adelante relaciones complejas entre su estatuto de alumno y su estatuto de joven, dar sentido intelectual a sus aprendizajes. Solo es sujeto de sus estudios en la medida en que llega a resolver esos problemas, de la misma manera en que el profesor no hace su trabajo más que si lo ayuda a cumplir esa tarea. La lógica del proyecto y de la movilización se impone a unos y otros, y eso sucede de modo más tajante conforme uno se aleja de las condiciones del programa institucional. (Dubet, 2006: p 188 y 189).

En su obra, Dubet (2005) explica que en el recorrido escolar universitario, los estudiantes pasan por una serie de pruebas, donde aprenden progresivamente a ejercer este oficio. Señala el autor que la falta de disciplina y de esfuerzo del estudiante para trabajar por sí solo puede llevar a que decida desertar de sus estudios durante los primeros años. Conforme pasan los años en el recorrido

universitario, plantea el mismo autor, que los proyectos profesionales se van definiendo y las vocaciones se revelan a veces durante los mismos estudios y será en este recorrido que los estudiantes se van integrando y adquiriendo ciertas capacidades que los hace sobrevivir a este proceso.

Para entender la experiencia de los estudiantes universitarios, Dubet y Martucelli (2000) hacen referencia al proceso de socialización en el cual el individuo internaliza las reglas del juego, pero a su vez se autoconstruye y construye la institución misma. De acuerdo con Dubet (2005, p.32) la experiencia escolar, *depende de las características de la vida universitaria y de las significaciones que los actores dan a sus estudios*, ésta puede ser analizada a partir de tres dimensiones o, como el autor las denomina, registros.

El primero hace referencia al grado de *integración* del actor en el marco escolar; en este sentido no todos los estudiantes están comprometidos en el mismo grado con sus estudios, pero también no todos los tipos de instituciones son iguales, por lo que la integración también depende de éstas, este nivel de integración está relacionado con el nivel de exigencia de la carrera, la proximidad con los maestros, las relaciones del aula y los trabajos dirigidos. Con relación al segundo registro, el *proyecto* del estudiante en cuanto a percepción de la utilidad social de sus estudios, indica el autor, que existen estudiantes que conciben sus estudios como una especie de seguro para acceder al mercado laboral, mientras que otros se inscriben a la universidad para prolongar la lógica del liceo y desean acumular un capital escolar que les permitirá, posteriormente definir el proyecto profesional. *La vocación, el interés intelectual y personal de los estudios se*

constituyen como un tercer registro y este aparece como una dimensión muy personal de la experiencia estudiantil, pero no deja de ser importante, debido a que permite sentirse verdaderamente estudiante en la medida que la vocación define la influencia o el deseo de influencia de la carrera sobre la personalidad, sobre las maneras de ver el mundo y de encontrarse en él.

Los antecedentes teóricos de estos tres registros es posible rastrearlos en los postulados iniciales del autor. Dubet (1994, p.111), plantea como principios de una sociología de la experiencia, la combinación de tres lógicas de acción: la integración, la estrategia y la subjetivación.

De acuerdo a Dubet y Martuccelli (1996) estas tres lógicas corresponden a las tres funciones esenciales del sistema escolar: socialización, distribución de las competencias y educación. La integración se concibe como la lógica de integración social a la que todo actor está sometido, como parte de la identidad y elemento esencial de su personalidad, argumentan los autores, que “cuando el actor se coloca en esta perspectiva de la acción, el mundo es percibido como un orden, como un conjunto organizado en el cual las normas y las relaciones sociales definen el lugar de cada uno, la forma y el nivel de su integración” (p. 80). La estrategia, por su parte constituye la lógica sobre la cual “el actor construye una racionalidad limitada en función de sus objetivos, de sus recursos y de su posición” (p. 81), en esta lógica el actor ha desarrollado un aprendizaje de una capacidad estratégica que implica objetivos y relaciones con los demás de manera diferente que en la lógica de integración. La subjetivación, hace referencia a la distancia que el propio actor toma de “sí mismo y por una

capacidad crítica que hacen de él un sujeto en la medida que se refiere una definición cultura de esa capacidad de ser sujeto” (p. 82). Esto es, la capacidad de formar un sujeto autónomo más allá de la utilidad de los roles.

De esta manera, la experiencia escolar representa entonces un proceso que se vive de manera singular y colectiva en cada uno de los jóvenes que ingresan a las instituciones escolares. En la construcción de esta experiencia, los estudiantes, están obligados a articular estas tres lógicas de acción. Los factores que matizan las vivencias de cada sujeto, pueden imponer tensiones distintas y generar también resultados diferentes.

A partir de la estructuración de estas lógicas de acción, Dubet (2005) plantea la posibilidad de descubrir una tipología de la experiencia estudiantil, proponiendo ocho tipos de estudiantes a partir de una relación entre los tres registros de la experiencia: integración, proyecto y vocación, aunque señala que *el “punto de equilibrio de la integración, del proyecto y de la vocación es una modalidad excepcional o meramente teórica de la condición estudiantil”* (p 41).

Finalmente, afirma Dubet (2007) que la sociología de la experiencia escolar no se agota en describir lo vivido por los alumnos y por los maestros, *“se trata de una sociología general cuya meta es producir un análisis del sistema escolar a partir de la interpretación analítica y teóricamente construida de la experiencia subjetiva de los actores”* (p 67).

Estas investigaciones marcan una tendencia en la investigación que abre el análisis de los estudiantes como sujetos concretos que se encuentran insertos en

las instituciones, que cuentan con experiencias y con voz propia, la cual es importante explorar.

El trabajo de Felouzis (2001) reflexiona hacia los principios teóricos de estos trabajos a la vez que aporta importante experiencia empírica el seguimiento de la trayectoria a través del método de cohortes cualitativas, con el fin de tener una visión completa de los estudiantes, la que él aplica posterior a una encuesta institucional.

Un trabajo desarrollado en ésta línea, pero desde el contexto canadiense, es el de Bourdages (1994 y 2001) quien aborda la persistencia en el doctorado en un grupo de estudiantes a partir del concepto del sentido que los estudiantes le dan a su experiencia desde una perspectiva fenomenológica, y lo define como: “la dirección y el valor que el sujeto atribuye a esa experiencia”. La dirección hace referencia al concepto de intencionalidad sobre su acepción de conciencia de ser orientado hacia un objetivo a alcanzar, en tanto que, el valor juega sobre el espacio afectivo, la significación que el sujeto atribuye a esa experiencia.

Estos trabajos han logrado una gran influencia en el contexto del desarrollo de la investigación de habla hispana fuertemente impulsada a partir de los años ochenta, los que se presentan a continuación.

2.3.1 Influencia de esta tradición en autores de habla hispana

Un elemento que es importante destacar en la investigación desarrollada desde la perspectiva sociológica francesa, y que adquiere relevancia en otros contextos, especialmente en los de habla hispana, es la utilización de algunas

categorías teóricas y metodológicas las que serán retomadas y en algunas ocasiones ampliadas por los autores que se revisarán a continuación.

Uno de los primeros autores que retoman las aportaciones de Coulon (1997) en el contexto latinoamericano es Baeza (2001 y 2002). Una de las categorías teóricas retomadas por este autor es la formación del oficio de ser alumno.

Baeza (2001) sostiene que “la apropiación del oficio, es un proceso colectivo articulado desde lo individual atravesado por varias dimensiones: la historia social en su cruce con la historia individual; las relaciones que se dan entre profesores y alumnos; la interacción entre pares, alumno-alumno etcétera” (p 123). Afirma de igual manera que dicho oficio está compuesto de sistemas de usos, expectativas, costumbres y prácticas cargadas de contenidos y sentidos que son compartidos por un grupo social.

Así mismo, afirma Baeza (op. cit.) que este proceso de “integración” es una temática emergente que nos habla de la construcción subjetiva que realiza el estudiante de su experiencia escolar cotidiana y de la construcción cultural que realiza junto a sus pares, es definida como

“un proceso que consiste en descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas en las prácticas escolares de la enseñanza superior. ... es un período de múltiples transiciones que se articulan de manera compleja y desigual, además que no se distribuyen homogéneamente en todo el cuerpo social del estudiantado” (p183).

Un nuevo elemento es introducido en el trabajo de Baeza, la categoría de juventud, concepto que se desarrolla a partir de la prolongación de las etapas de

vida del ser humano y la diversidad de investigación desarrollada hacia el descubrimiento de esta nueva categoría de vida: los jóvenes.

Bajo esta perspectiva, que conceptualiza a la juventud como grupo de estudio es posible ubicar los trabajos desarrollados por Feixa (1999), los cuales inauguraron una tradición hacia la investigación de los jóvenes estudiados como grupo social, desde la antropología, bajo el reconocimiento de las aportaciones realizadas de la psicología.

Así mismo los trabajos de Baeza (2002) definen un rumbo diferente de la investigación desarrollada en el contexto latinoamericano. Este autor define la juventud como una construcción cultural relativa en el tiempo y el espacio y como producto de una serie de condiciones sociales y una serie de imágenes culturales, de tal forma que, en la actualidad encontramos rasgos distintivos de esta población dependiendo del grupo de pertenencia, pero que comparten una serie de rasgos generales debido a la época en que se desenvuelven, tales como el uso de nuevas tecnologías: fax, teléfono celular e internet que les permitirán recluirse en procesos de individualización o bien conectarse con jóvenes de todo el planeta dando la sensación de pertenecer a una sociedad universal.

Estas diferentes líneas de trabajo esencialmente desarrolladas desde la antropología y la sociología, lograron su influencia en las aportaciones que De Garay (2004 y 2005) desarrolla en sus trabajos de investigación en el contexto mexicano, contribuyendo fundamentalmente al avance científico de la conceptualización de la juventud universitaria abriendo una línea apenas explorada en el contexto nacional.

A partir de la concepción de integración de Coulon (1995) De Garay (2004) define dos procesos de integración:

- a) La primera se refiere a la integración disciplinar, la que hace referencia al ethos intelectual y profesional a una rama específica del saber que cultivan los diferentes cuerpos académicos de cada licenciatura, define los límites del contenido de su disciplina, las funciones o empleo de la disciplina, el lenguaje especializado, sus modalidades de argumentación característico, el vestido, el lenguaje que usan, etc;
- b) La segunda, la integración institucional hace referencia al aprendizaje y dominio de las formas de organización, las normas, las reglas y ethos culturales en la que participan los jóvenes universitarios de una determinada institución, las reglas y normas institucionales, el currículo, los horarios, los procesos de inscripción, los reglamentos escolares.

De Garay (2004) despliega tipologías estudiantiles construidas a partir del proceso de integración alcanzado en los primeros años de estudio y un perfil socioeconómico cruzado con una dimensión que da cuenta del capital cultural que poseen los jóvenes universitarios a través del estudio de las prácticas académicas y de consumo cultural. Utiliza De Garay como estrategia metodológica en un primer momento, análisis cuantitativos de los datos institucionales para posteriormente, hacer uso de entrevistas a profundidad entre algunas poblaciones tipo.

Este autor define la trayectoria escolar como un seguimiento longitudinal de los sujetos que conforman una cohorte generacional desde el momento en que ingresan a la universidad hasta la culminación de sus estudios, así mismo plantea la pertinencia de dar seguimiento a una cohorte universitaria bajo la posibilidad de analizar la trayectoria completa de los estudiantes. (De Garay, 2005).

En la misma línea Guzmán y Saucedo (2005) afirman que el análisis de las trayectorias implica la observación continua de los movimientos de una población estudiantil a lo largo de los ciclos especificados en una cohorte, estableciendo con ello que, los estudiantes considerados en un estudio de trayectoria han vivido un mismo suceso.

A partir del trabajo de investigación desarrollado en el conocimiento de los jóvenes universitarios mexicanos, Guzmán (2004) y De Garay (2005) argumentan a favor de la necesidad de conocer de cerca a los jóvenes que arriban en la actualidad a la universidad, pues además de conocer cuántos son y la diferenciación de casi todos sus rasgos, es necesario afirman, aproximarse también a las formas en que transitan por la universidad, los tipos de trayectorias que generan, cómo se caracteriza cada una de ellas, entre otros aspectos importantes.

En este sentido, los trabajos de estos dos autores han impulsado el rompimiento del estereotipo clásico que instituye una condición estudiantil unitaria, un modelo del “estudiante en general”, y por el contrario han aportado hacia una aproximación que nos habla de la heterogeneidad estudiantil en el contexto de la masificación universitaria.

En esta misma lógica, de la heterogeneidad y diversidad estudiantil, Guzmán (2004), analiza la situación de los estudiantes que trabajan, la que desarrolla en dos niveles de análisis: el macro y el micro social, construyendo su objeto central en el nivel micro social.

Guzmán (2004) inscribe su trabajo en las sociologías interpretativas y constructivistas, señalando también qué retoma los aportes de la sociología de la experiencia de Francois Dubet, de Max Weber y de Alfred Schutz. Centra su premisa en la idea de que el sentido del trabajo es una construcción personal, subjetiva y compleja. Otra de las categorías utilizadas sobre las cuales explora el sentido del trabajo es a través de la experiencia estudiantil que los estudiantes desarrollan en su paso por la universidad.

Así mismo, bajo la influencia de las teorías de la juventud y las prácticas de socialización escolar se encuentran los estudios desarrollados también desde una perspectiva cualitativa, los de Tiramonti (2006) quién coinciden en la necesidad de recuperar al estudiante como actor. Ésta autor, lo hace a partir del estudio de los procesos de individualización en jóvenes escolarizados en sectores medios y altos en Argentina, sosteniendo que las modificaciones estructurales que atraviesan a la sociedad contemporánea están modificando las relaciones entre individuo y sociedad siendo esta última, la que moldea la conducta de los individuos a través de un proceso de socialización mediante el cual se constituyen las subjetividades, así, la incorporación de lo social, define las costumbres, las aspiraciones, valores e intereses.

En la misma línea de trabajo se desarrollan las aportaciones de Montes y Sendón (2006), también en América Latina.

La investigación que sustenta las aportaciones de éstos autores ha sido realizada a partir del seguimiento de registros proporcionados por las instituciones de los sujetos bajo estudio y se ha nutrido de numerosas críticas que han aportado al engrandecimiento de ésta perspectiva.

2.3.2 Críticas y aportaciones que nutren la perspectiva cualitativa

Existen varios niveles de análisis sobre las cuales es posible presentar las principales críticas encontradas en esta perspectiva teórica.

El primero de ellos hace referencia a la dimensión institucional, ya que la universidad como sistema organizativo deberá ser analizada a partir de los problemas existentes en el mismo contexto junto a los elementos que lo conforman.

De esta manera Felouzi (2001) señala que la dimensión institucional considerada en los trabajos de Coulon (1997) como un sistema universitario unificado y coherente al cuál los estudiantes tiene que adaptarse, no se presenta así, ya que dicho sistema está lleno de imprecisiones e incertidumbres, por lo que las universidades son instituciones débiles que no imponen a sus miembros objetivos colectivos claros. Por ello, sostiene el autor, los estudiantes se encuentran con reglas distintas hacia la institución, el trabajo escolar y las relaciones entre los profesores, provocando que los estudiantes pierdan el sentido

o el objetivo de ellos mismos en la universidad, resultando por ello difícil para los jóvenes construir su condición estudiantil en este tipo de institución.

Un segundo aspecto, representa a “un problema compartido y no resuelto todavía por la sociología” de acuerdo a García Salord (2006, p 543) con respecto al trabajo y aportaciones realizadas en el trabajo de Guzmán (2004), relacionado a la disociación que se hace del actor en rasgos, como ser social que tiene determinadas características, que ocupa un determinado lugar social, que produce sentidos y trayectorias operando diversas estrategias. Identifica algunos puntos clave de esta disociación y plantea ejes de reflexión para trabajos futuros.

En el mismo sentido las aportaciones de Bartolucci (1994) señalan que desde la perspectiva de Max Weber existe una decisión metodológica de tomar al individuo como unidad básica de análisis sociológico. En este sentido, este aspecto, parece ser una preocupación continua de la sociología que es necesario considerar en las investigaciones futuras a desarrollar.

Un tercer aspecto es el referido por Beaupère, Chalumeau, Gury y Hugrée (2007) quienes señalan dos cuestiones fundamentales respecto al avance de la investigación desarrollada sobre el tema en Francia: por un lado, la poca influencia sobre las políticas públicas para incorporar las aportaciones realizadas por los diversos autores; por otro lado, las lagunas existentes en la investigación realizada a la fecha.

Hacia la primer cuestión señalada por Beaupère y colaboradores (2007), el poco impacto en la aplicación de las políticas públicas, argumentan la clara evidencia de la evolución conceptual en el estudio del tema a partir de las

hipótesis probadas, los procesos explorados, los factores comprobados, han logrado incrementar significativamente el conocimientos de los estudiantes universitarios, los problemas presentes en las instituciones y el sistema; sin embargo, siguen prevaleciendo y haciéndose más profundos los problemas existentes en las trayectorias universitarias, específicamente entre los estudiantes que no logran obtener un título después de haber cursado algunos años en la universidad. Con respecto a la segunda cuestión señalada por los mismos autores, las lagunas en la investigación desarrollada, resaltan dos situaciones: la primera, es la poca respuesta por parte de los estudiantes que han abandonado los estudios universitarios por la poca respuesta e interés de los mismos en responder las encuestas, lo que provoca que existe muy poca evidencia empírica de sus respuestas; la segunda, está relacionada con la necesidad de dirigir estos estudios hacia las poblaciones que salen de los estudios preuniversitarios y deciden no inscribirse en la universidad, ya que poco se sabe de ellos.

Siguiendo con las críticas y aportaciones, un cuarto aspecto, hace referencia a la diferenciación del contexto donde han sido desarrollados fundamentalmente los trabajos de los autores revisados en este apartado, como lo es la realidad del contexto francés, ya que los rasgos de la sociedad mexicana así como sus actores y realidades están claramente diferenciados, sobre todo en lo que se refiere a los dos sistemas educativos tanto el mexicano como el francés han sido inspirados y estructurados desde lógicas diferentes, por ello afirman Bartolucci (1994; 2000) debemos ser cuidadosos al tratar de buscar explicaciones teóricas desarrolladas en otras realidades.

Una vez presentado un panorama general sobre las diversas perspectivas teóricas y metodológicas sobre las que se ha construido este tema de estudio, es posible abordar de manera sintética las principales coincidencias de los autores revisados.

2.4 Síntesis: La integración estudiantil como perspectiva de análisis

Las dos aproximaciones teórico metodológicas representadas por V. Tinto y A. Coulon coinciden en que es el proceso de *afiliación* uno de los más importantes por medio del cual los estudiantes lograrán *integrarse* a las instituciones educativas. Los modelos de estos dos autores hacen referencia a un proceso de socialización que el sujeto practica en un contexto institucional determinado y bajo la interacción con los sujetos que lo rodean como son sus compañeros, sus profesores y el personal administrativo. Así mismo los dos autores reconocen tres fases o períodos en el desarrollo anterior a la apropiación de este proceso.

Aun cuando no es posible encontrar referencia explícita de los mismos autores que hablen sobre la similitud o discrepancias de sus propuestas, ya que han sido desarrollados en contextos diferentes, es preciso señalar los principales aspectos sobre los que es posible hacer coincidir los modelos presentados.

Los dos modelos parten de concepciones sociológicas de base para su desarrollo. Tinto (1987) al basarse en el estudio de Van Gennep sobre los ritos de transición, sostiene que el proceso de integración del estudiante a la universidad está caracterizado también por tres distintas fases: *La primera: “la separación...*

la segunda: el cambio..., y la tercera fase llamada de integración en donde debe efectuar ahora su incorporación al ambiente universitario”.

Siguiendo a Tinto, los estudiantes que ingresan a la universidad presentan diferentes características relacionadas como las condiciones familiares y sociales, poseen habilidades, valores, tipos de experiencias y logros obtenidos en el bachillerato. Al ingresar tienen una serie de propósitos y metas relacionados con las actividades educativas que piensan realizar y, una vez que han ingresado, adquieren nuevas experiencias en su integración social y académica con otros miembros de la universidad, las cuales tienen efectos en la reformulación de propósitos y metas personales. Si estas experiencias son negativas, es decir, si el estudiante identifica que sus propósitos y metas son diferentes a lo que esperaba, además de no sentirse capaz de integrarse social e intelectualmente, puede provocar que deserte.

Por su parte, Coulon (1997) señala tres períodos también: *el tiempo de extrañeza, el de aprendizaje y finalmente el de afiliación* donde es posible observar ya un relativo dominio del ambiente y las reglas del contexto universitario. Así mismo, afirma Coulon que los estudiantes cuando ingresan a la universidad traen consigo una serie de experiencias diversas, y que la integración es un proceso mediante el cual cada estudiante adquiere comportamientos útiles que le permiten salir adelante, además de conocer las reglas de la institución. Por lo tanto, quién no puede afiliarse totalmente, puede optar por desertar.

En este sentido y de acuerdo a estos dos autores es el proceso de *integración a nivel académico y social uno de los de mayor relevancia y por medio del cual los estudiantes lograrán su incorporación en la universidad*, por ello es importante fundamentar el desarrollo de la presente investigación bajo el estudio de este proceso.

Así mismo, de acuerdo a los autores revisados el modelo de Tinto, sigue prevaleciendo como adecuado para el estudio de los fenómenos de la perseverancia y el abandono de los estudios universitarios, bajo la incorporación y definición de variables que expliquen con mayor precisión el comportamiento de las mismas, dependiendo de los contextos bajo estudio (Braxton y Hirschy, 2004; Chenard, 2005; Yorke, 2005; Sauvé, Godelieve, Fournier, Fontaine y Wright, 2006 y Donoso y Schielfierder, 2007).

Por su parte, los trabajos de Coulon (1992, 1993, 1997, 1999) y Dubet (2005, 2006 y 2007) nos proporcionan categorías analíticas para poder ingresar a trabajos de investigación cualitativa sobre el sentido y experiencia que los estudiantes otorgan al recorrido universitario. Dubet (2005) nos habla de tres registros a través de los cuales los es posible estudiar la experiencia desarrollada, la integración, la vocación y el proyecto.

De acuerdo a la metodología utilizadas es posible ubicar claramente los modelos teóricos hacia el desarrollo de perspectivas cuantitativas o cualitativas, a partir de los años noventa, es posible identificar el desarrollados de procesos mixtos de investigación, que permitan esclarecer las lagunas existentes en la actualidad y vislumbrar nuevos escenarios de interés para la investigación

educativa. De esta manera, es pertinente plantear en este momento la constitución de un modelo integral para estudiar la trayectoria académica en estudiantes universitarios.

Finalmente, es importante destacar que las investigaciones desarrolladas por autores de habla hispana, desarrollados fundamentalmente en México, recogen una gran influencia de estas dos tradiciones, desarrollando en los últimos años aportaciones bajo la utilización de herramientas cuantitativas como cualitativas, haciendo énfasis en la utilización de datos institucionales como aspecto básico para estudiar las características de las poblaciones en las diferentes universidades. Esto ha generado un gran impulso a la investigación nacional.

El capítulo que a continuación se presenten contiene los diversos elementos conjugados en un modelo integral que pretende evaluar la integración escolar universitaria y comprender el sentido de la experiencia que los estudiantes otorgan a su propio proceso formativo, todo esto a partir de las trayectorias escolares universitarias.

CAPÍTULO 3 – MODELO CONCEPTUAL Y METODOLOGICO: ENSAMBLE DE DOS PERSPECTIVAS NECESARIAS

Este capítulo aborda los conceptos y modelos retomados de la revisión de la literatura que apoyaron en el diseño de un modelo que ha integrado dos perspectivas teóricas y dos aproximaciones metodológicas, por medio de las cuales sea posible determinar las variables de mayor influencia hacia las trayectorias escolares universitarias, modelo que ha sido desarrollado en la presente investigación.

Dicho modelo pretende conjuntar la propuesta teórica de Tinto (1987) y la de Coulon (1997) bajo las coincidencias encontradas en el concepto de integración como uno de los de mayor impacto en el desarrollo de las trayectorias escolares universitarias.

Pretende igualmente combinar dos aproximaciones metodológicas, la cuantitativa y cualitativa, bajo el principio de que las variables involucradas en un proceso de formación universitaria son múltiples, y para ello, se requiere desarrollar herramientas para el análisis y comprensión, que permitan abordar la diversidad en las trayectorias que los estudiantes generan en su paso por la universidad, esto es avanzar en la conformación de modelos de investigación mixtos.

3.1 Conceptos teóricos para la conformación de un modelo

La temática de las trayectorias universitarias ha tomado relevancia en los últimos años por la investigación educativa en la medida que es posible estudiar

procesos de manera longitudinal y agruparlos bajo una serie de conceptos involucrados a lo largo de la formación escolar, los cuales implican diferentes prácticas desarrolladas por los estudiantes.

En este sentido, se entenderá por *trayectoria escolar universitaria el recorrido histórico que efectúan los estudiantes bajo condiciones y características distintas de ingreso y los cuales confluyen en una determinada cohorte, la que será afectada de diversas maneras por la organización universitaria, las carreras disciplinarias que los estudiantes eligen así como el contexto social de referencia.*

Esta trayectoria es afectada de diversas maneras, principalmente a través del proceso de integración que los estudiantes logran, y a partir de los efectos de cada uno de los niveles de incidencia que impactan de manera diferente a cada sujeto. Este proceso arroja un cierto nivel de integración a la institución y un tipo específico de trayectoria; y es articulado (o mediado) por el sentido que los propios sujetos otorgan a su formación.

Como se ha señalado, las dos aproximaciones teóricas representadas por V. Tinto y A. Coulon coinciden en que es la *integración* el proceso de socialización que el sujeto practica en un contexto institucional determinado y bajo la interacción con los sujetos que lo rodean. Esto significa que al ser la *integración a nivel académico y social uno de los procesos de mayor relevancia y por medio del cual los estudiantes logran su incorporación en la universidad,* es éste, que le da sustento teórico a la investigación.

De acuerdo al modelo original de Tinto (1992), el proceso de integración se presenta en dos niveles, la *integración académica* y la *integración social*, las que se encuentran mediadas por la experiencia vivida en la institución a nivel del sistema académico y social de manera formal e informal.

Así mismo, Tinto (op. cit. p 120) señala que los aspectos que constituyen el *sistema académico formal* son: *el rendimiento académico y las actividades que realiza el estudiante respecto a su programa de estudio*, esto significa que se requiere un mínimo de tiempo y esfuerzo invertido por parte del estudiante para la realización de ciertas actividades académicas para que se despliegue un desarrollo intelectual.

Pascarella (1982) se refiere a este proceso como el nivel de involucramiento de los estudiantes en la vida académica, apuntando que a mayor participación de los estudiantes en la experiencia universitaria mejores resultados obtendrán en la universidad. En el mismo sentido Pascarella y Terenzini (1991) hacen referencia a este proceso en términos de *la calidad del esfuerzo* desplegado por el estudiante por aprender.

En consecuencia, se introduce el *rendimiento académico en términos del promedio* logrado a lo largo de la trayectoria a partir de las referencias de autores que lo han considerado como un indicador adecuado (Crespo y Houle, 1995, Pascarella, 1982 y Chain, 1995, entre otros).

Referente a las actividades que realiza el estudiante con relación a su programa de estudios, se incorporan algunos elementos propuestos por Crespo y

Houle (1995) en términos de la *experiencia de vida en la carrera de formación como las destrezas, habilidades y actividades* desarrolladas en la universidad.

Los indicadores para esta categoría son: el tiempo invertido en los estudios, los diversos medios utilizados para el estudio, las prácticas y frecuencia en la utilización de estrategias de estudio y el uso de biblioteca.

En el *sistema académico informal* se encuentran las interacciones académicas desarrolladas con los compañeros de clase, los maestros y personal administrativo a través del programa de estudios. Los indicadores considerados son frecuencias de participación en clase, expresión de opiniones, comentar con compañeros, así como oportunidades de interactuar con el funcionamiento de su escuela, la percepción hacia el programa de estudios respecto al marco pedagógico del programa e información relativa al programa.

El *sistema social formal* está conformado por las interacciones cotidianas entre el estudiante y sus compañeros, los profesores y demás personal de la institución, esta interacción se presenta independientemente de los intereses escolares. Este tipo de interacción es importante porque en la medida que ésta se despliega, contribuye al desarrollo intelectual de los estudiantes.

Este aspecto ha sido trabajado por Braxton y Hirschy (2004), quienes al respecto indican la necesidad de profundizar en variables fundamentales para la integración de los estudiantes, como lo es el nivel de organización sistémica y los actores que la conforman, sobre todo hacen referencia al nivel de involucramiento de los empleados administrativos o docentes en el nivel de atención de los estudiantes. De esta manera indican, estos autores, que un nivel alto de

compromiso al bienestar del estudiante por parte de la institución facilita la integración social.

En este nivel se encuentran las actividades extracurriculares, tal es el caso de la participación en actividades organizadas por la universidad o participación en grupos universitarios y grado de satisfacción con los servicios ofrecidos por su departamento y que afectan de manera directa el desempeño escolar.

Los indicadores son la participación en actividades sociales, deportivas, culturales, políticas, congresos, ferias científicas y exposiciones específicas en su departamento y a nivel general de la universidad. Mientras que los indicadores para el grado de satisfacción respecto a los servicios que afectan de manera directa al desempeño se encuentran en términos de actividades académicas ofrecidas por su departamento y que les permitan interactuar con otros compañeros dentro y fuera de la institución como congresos, encuentros y mesas redondas. Así mismo información sobre localización del entorno físico, relativa al programa de estudios y la oportunidad para encontrar profesores.

Mientras que en el *sistema social informal* es posible ubicar la interacción con sus compañeros y sus maestros a nivel de interacción fuera del salón de clases y las materias, así como la percepción que se ha obtenido respecto a su proceso de integración.

Los indicadores considerados son interés por entablar relaciones amistosas con los estudiantes de su carrera, relaciones con sus profesores, forma en que es recibido y tratado por el personal administrativo, clima de compañerismo, tener una idea clara de a quién dirigirse cuando se necesita asesoría sobre el plan de

estudios, comprensión de la organización de la carrera, apoyo moral recibido por parte de los profesores y en general la adaptación con relación a su interacción social con compañeros y maestros desde que entro a la escuela.

En estos dos sistemas, el académico y el social, el estudiante ingresa con una serie de *intenciones, metas y compromisos* que son finalmente el sistema de valores e ideales que él se ha forjado en su formación previa, en su contexto familiar y en el medio social donde interactúa.

En el modelo original de Tinto (1992) las *metas y compromisos con la institución* se explican a través de un proceso longitudinal de interacciones entre los estudiantes con determinadas características y condiciones familiares; capacidades, habilidades y disposiciones provistas desde la educación previa y a partir de las cuales el estudiante establece sus propósitos personales. De esta manera se desarrollan interacciones con otros miembros del sistema académico y social de la institución a nivel formal e informal, lo que traerá como consecuencia algún grado de integración a nivel académico y social a través del cual *reafirma o cambia sus propósitos, metas y compromisos con la institución* (p. 121).

De acuerdo a Tinto (op. cit.), los compromisos del estudiante se establecen en dos niveles, con la institución y con las metas que el mismo se ha fijado. Esto significa que el estudiante establece un compromiso con la institución en la que se ha inscrito, y en este sentido dedicará todo su esfuerzo hacia los objetivos educativos y ocupacionales que se ha fijado.

En el modelo de Bean (1982) se considera como una variable de intenciones (*objetivos y metas*) sobre la cual asume que las intenciones

conductuales se configuran en un proceso donde las creencias forman las actitudes y éstas a su vez intervienen sobre las intenciones conductuales. De igual manera, afirma el autor, que las creencias son influidas por los componentes de la institución universitaria (calidad de los cursos y programas, docentes y pares), así mismo considera que, los factores externos a la institución pueden ser de importancia ya que impactan tanto las actitudes como las decisiones del estudiante durante su estadía en la institución.

En la propuesta desarrollada por Pascarella y Terenzini (1991) está considerado este aspecto en *los antecedentes y características personales*, al constituirse por las aptitudes, rendimientos, personalidad, aspiraciones, entre los factores más importantes.

Crespo y Houle (1995) advierten este aspecto como una de las principales fallas del modelo de Tinto de acuerdo a Cabrera (1982) que consiste en la ausencia del tratamiento del rol que juegan las variables externas sobre la determinación de *las percepciones, el compromiso y las preferencias*.

Así mismo, el modelo de Astin (1995) centra su análisis en estudiar el *compromiso* respecto a su proceso de aprendizaje como aspecto importante para que el estudiante permanezca en la institución, esto es, se considera el *involucramiento, compromiso o responsabilidad* que el estudiante establece con la institución

Como se puede observar, esta es una categoría fundamental que ha sido objeto de controversia, generando con ello una serie de estudios que han

intentando esclarecer con mayor profundidad este concepto, debido a la importancia en el modelo.

De esta manera y de acuerdo a la revisión de los diversos aspectos mencionados, las *intenciones* han sido consideradas en el presente estudio como las *expectativas personales* del estudiante de encontrar un empleo relacionado con profesión y las posibilidades de continuación de sus estudios una vez terminada su formación.

Mientras que las *metas y compromisos* son consideradas como las *aspiraciones* que los estudiantes tienen con relación al nivel económico y el prestigio social en comparación con el jefe de familia, la importancia de los estudios para la familia, o bien aquellos factores que el estudiante utilizó para la elección de la universidad como proyecto de formación.

En este mismo nivel y a partir de las aportaciones de Cabrera, Castañeda, Nora y Hengstler (1992) en relación a la incorporación de la variable financiamiento (soporte financiero) que da cuenta de las dificultades que puede vivir el estudiante sobre el plano monetario; se introduce una nueva categoría llamada *condiciones en los estudios*, al ser parte de los diversos compromisos y responsabilidades adquiere el estudiante en su recorrido universitario. En términos de indicadores se coloca aquí haber adquirido un empleo a lo largo de su formación, una beca o un crédito para solventar sus estudios.

La propuesta presentada por Sauv e, Debeurme, Wright, Fournier y Fontaine (2006) incorporan tambi en esta variable considerada como el “*compromiso externo a la instituci on*”, ya que aporta los matices sobre el plano

de las interacciones que vive el estudiantes en el seno de la institución y el seno de su grupo social.

Se consideran en el modelo las *condiciones previas al ingreso o atributos de ingreso*, todos los indicadores considerados como variables de entrada con las que el estudiante arriba a la institución, tales como:

- a) Características personales (edad, sexo, estado civil y lugar de origen).
- b) Situación económica familiar (condición laboral, ingreso mensual familiar y escolaridad de los padres).
- c) Escolaridad previa (promedio obtenido en el bachillerato)
- d) Habilidad y capacidad (promedio obtenido en el examen de ingreso).

Estas variables han sido incorporadas de manera constante en casi todas las investigaciones reportadas fundamentalmente en el modelo original de Tinto (1992), Chain (1995), Pascarella (1992) y Astin (1995).

Dos nuevas dimensiones son agregadas en la *experiencia institucional* a nivel de la integración y en consideración de las posturas planteadas en el capítulo anterior. La primera a partir del trabajo desarrollado por Crespo y Houle (1995), y las propuestas de Braxton y Hirschy (2004), a partir del principio de que una mayor satisfacción con la institución a la que se asiste puede desarrollar una mayor pertenencia institucional, aspecto muy relacionado con la integración social, incluso considerado ahí mismo, pero solo a nivel de involucramiento en las actividades que ofrece el Departamento y/ o la institución.

De esta manera, esta primera dimensión ha sido llamada de *satisfacción institucional*, siendo sus principales indicadores el grado de satisfacción con los

servicios de apoyo a las actividades académicas y aquellas que posibilitan un cierto nivel de confort institucional como información general, orientación de salud, psicológica y pedagógica, cafetería, librería, biblioteca y servicios informáticos.

Una segunda dimensión fue considerada específicamente a partir de la postura de Gibeau (2005), y Dubet (2001) respecto a la consideración del contexto social de referencia, aspecto no considerado en el modelo de Tinto.

Se presenta como una categoría de exploración (emergente) en el modelo y ha sido llamada *percepción de dominio en el logro de habilidades generales*, relacionada con la apreciación que el estudiante tiene respecto a sus propias habilidades y destrezas generales universitarias adquiridas con relación al contexto social de referencia.

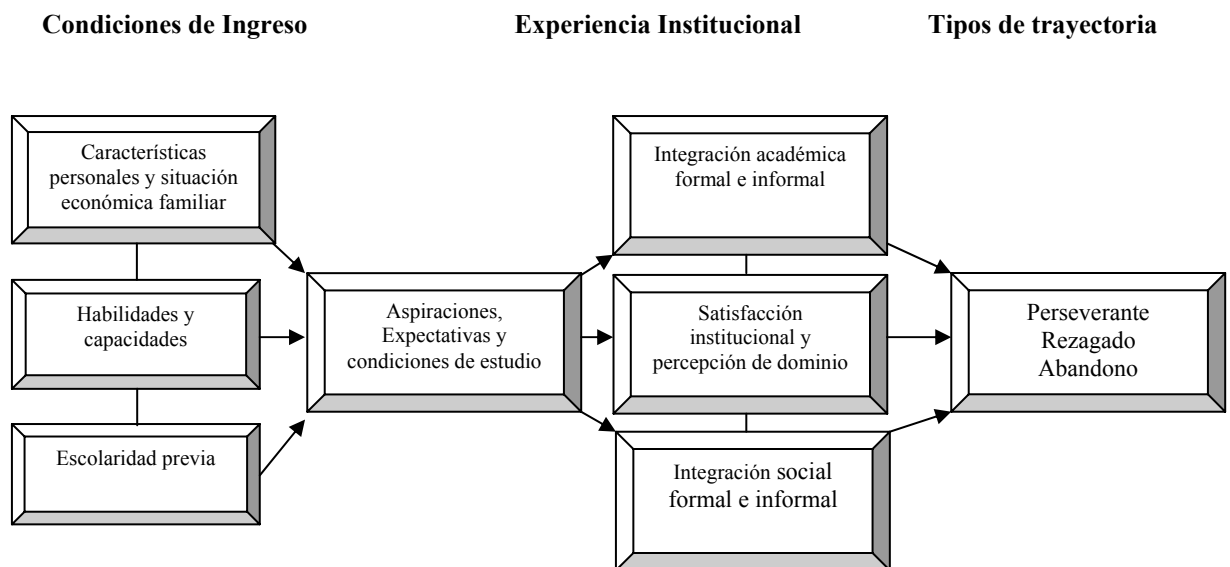
Este concepto ha sido abordado en la literatura como auto percepción, y es retomado desde la perspectiva de Bandura (1977) quien acuña el término como auto eficacia percibida, la que está determinada por cuatro categorías basada en la experiencia: los logros anteriores, las experiencias vicarias (observación de la conducta y sus efectos en los “otros” significativos”), persuasión o influencia percibida y nivel de activación (grado de ansiedad, por ejemplo).

Los indicadores para considerar las destrezas y habilidades se derivan a partir del instrumento elaborado por Crespo y Houle (1995) contrastado con los principios generales que las universidades pretenden desarrollar en sus estudiantes respecto al mundo laboral globalizante (Morin, 1999) y anotados en los principios curriculares impulsados por la Universidad de Sonora (UNISON, 2006).

Son consideradas entre estos conocimientos, habilidades y destrezas como la expresión de ideas de manera oral y escrita, la utilización de métodos científicos en la resolución de problemas, el manejo de otros idiomas, la comprensión de la globalización dentro del campo de estudios, el manejo de tecnología computacional y la capacidad de trabajo en equipo.

La figura 8 contiene las principales dimensiones que son utilizadas en esta primera fase cuantitativa, así como los tres tipos de trayectoria analizada.

Figura 8 - Modelo para el estudio de las trayectorias



El modelo general que ha guiado la presente investigación intenta articular las dos perspectivas desarrolladas en esta temática: por un lado, aquella que da cuenta de los indicadores de carácter cuantitativo, con el fin de identificar las variables de mayor relevancia entre la integración y los diferentes tipos de

trayectoria; por otro, mediante el uso de herramientas cualitativas, comprender el sentido de la experiencia que los sujetos reportan de su proceso de formación.

El sentido que los estudiantes le otorgan a sus estudios será el concepto que se trabajará en un segundo momento, esto significa que se buscarán procesos de articulación en los dos niveles de integración y hacia otros aspectos considerados por medio del sentido que los estudiantes han dado a la experiencia vivida en la institución universitaria.

Se partirá de la concepción general de experiencia de Dubet (2005) bajo la utilización de categorías analíticas trabajadas por Bourdages (1994) y Guzmán (2004).

De esta manera, como ha sido mencionado, la categoría tentativa de articulación de éstas dos dimensiones (integración académica e integración social) se refiere al *sentido que los estudiantes otorgan a su experiencia* universitaria, esto es, los estudiantes han experimentado su propio proceso de formación a través del cual se establecieron un *objetivo* en base a los *valores* encontrados en el contexto *universitario, el de la disciplina, y el contexto social*. Así, en estos tres niveles de incidencia construyen los estudiantes el oficio a lo largo de su tránsito por la universidad.

Bourdages (1994) define el *sentido* desde la perspectiva fenomenológica a partir de dos acepciones que le da al término: la *dirección hacia un objetivo o intencionalidad de la acción, y el valor, entendido como la significación o la importancia atribuida a la experiencia* (p 32). Esta autora, al igual que Guzmán basa su propuesta en la perspectiva aportada por Schutz.

Schutz (1983, citado por Bourdages, 1994) concibe la noción de sentido en tanto que “*significación subjetiva de la acción humana*”, afirmando que la conciencia es fundamentalmente un camino continuo de experiencias de vida que no tiene ningún significado en sí. De esta manera para Schutz, (de acuerdo a Bourdages, 1994, p 33) “*el sentido esta a la vez ligado a las acciones del pasado y depende de los objetivos que el individuo (o actor) se fije*”.

Para la teoría de la interpretación del sentido de la acción, conocida también como de la “vida cotidiana”, es ahí, en la cotidianidad el ámbito donde viven los actores, donde formulan los proyectos de acción (Wolf, 1994, citado en Farfán, op. cit.). Esta es una categoría fundamental ya que es a través de la cotidianidad y el sentido que cada estudiante otorga a su propio proceso de formación que se desarrolla una experiencia de vida en cada uno de ellos.

En la misma perspectiva teórica, Guzmán (2004), trabaja a partir de la teoría comprensiva la concepción de *motivos* aportada por Weber y Schutz, y es a partir de esta categoría, lo que le permite adentrarse en el ámbito del significado de las acciones de los actores y del sentido subjetivo de la acción. De esta manera, y de acuerdo a Guzmán, son los *motivos* por los cuales los estudiantes han deseado tener una carrera universitaria en términos del sentido de la experiencia estudiantil vivida.

En este contexto, y a partir de las aportaciones mencionadas, el proceso metodológico de esta fase se realizó bajo la teoría comprensiva, la que de acuerdo a Farfán (2009)

[...] *la comprensión es tanto un medio como un fin del pensamiento y la investigación sociológicos. A través de cada una de estas corrientes sociológicas actuales, la comprensión se transforma también en un instrumento metodológico de investigación y abre, por lo tanto, toda una forma distinta de tratar y de explicar los “hechos sociales”.* (p 203).

Weber utiliza el término de ***verstehen***²¹ para señalar algo más que la internalización de los elementos observados. Es un procedimiento de análisis racional que no se limita a la mera *demonstración* de relaciones funcionales, sino que va más allá, pues posibilita la *comprensión* de las acciones y hasta las intenciones de los sujetos. Al respecto Farfán afirma que, de acuerdo a Weber (1984, citado en Farfán, op cit) este es el objeto mismo de la sociología.

De esta manera es el investigador que trata de comprender las ***intenciones, las acciones, los motivos*** de los sujetos a través del ***valor y la dirección*** que le han otorgado los estudiantes a su formación.

Las preguntas se orientaron a la comprensión de lo que significa para los estudiantes completar, retardar o abandonar sus estudios universitarios y el sentido que le atribuido a su experiencia universitaria.

Esto es, de acuerdo a Dubet (2005), son tres registros sobre los que el alumno le da sentido a su experiencia:

- 1) el primero se refiere al grado de integración del actor en el marco escolar;
- 2) el segundo, en cuanto a percepción de la utilidad social de sus estudios, según sea visto por cada estudiante en términos de esfuerzo y trabajo en relación a beneficios relacionados con certificados o el interés intelectual y

²¹ Este término es traducido como *comprensión*, en alemán.

- 3) el tercero constituido por la vocación, el interés intelectual y personal de los estudios.

Constituyéndose estos tres registros en la base fundamental sobre la que giró este segundo momento de la investigación.

3.2 Principios metodológicos para el ensamble de un modelo mixto

De acuerdo a la metodología utilizadas es posible ubicar claramente los modelos teóricos hacia el desarrollo de perspectivas cuantitativas o cualitativas, a partir de los años noventa, es posible identificar el desarrollados de procesos mixtos de investigación, que permitan esclarecer las lagunas existentes en la actualidad y vislumbrar nuevos escenarios de interés para la investigación educativa.

En términos metodológicos, encontramos que las teorías desarrolladas hasta este momento nos indican caminos divergentes en donde unos parten de teorías para continuar con un proceso hipotético-deductivo y verificadorio, mientras que otros llegan a la construcción de ellas posterior a un proceso inductivo exploratorio.

De igual manera estas tendencias metodológicas utilizadas en las investigaciones revisadas se ubican en mayor medida en la utilización de modelos que buscan la regularidad de los comportamientos de variables con herramienta cuantitativa; en los últimos años la tendencia se ha incrementado hacia la explicación de los efectos de las experiencias escolares con herramienta de tipo cualitativa.

Sin embargo, los problemas en educación plantean la necesidad de desarrollar otro tipo de estrategias metodológicas que apoyen a una mejor comprensión de los fenómenos, estudiarlos de manera integral y no de manera desarticulada.

Hernández, Fernández y Baptista (2006) afirman que un proceso metodológico mixto es pertinente en las ciencias humanas que implican objetos de investigación abordados de manera interdisciplinaria, la educación es uno de ellos y, en la temática de las trayectorias escolares universitarias como pudimos observar confluyen disciplinas básicas, sobre todo la psicología, la sociología y la antropología.

Lessard, Goyette y Boutin (1995), Van der Maren (1996), Tremblay (1997) y Denman y Haro (2002), plantean la posibilidad de conjuntar las dos estrategias metodológicas (cuantitativa y cualitativa) al señalar las tendencias eclécticas o posturas interaccionistas.

Los trabajos de Miles y Hubermans (1984) apuntan también hacia la posibilidad de reunir en un mismo estudio ambas vías metodológicas, en los cuales son reconocidos, por un lado, la regularidad de los fenómenos sociales y, por el otro, el rol central que juegan los significados construidos por los actores sociales. Guba y Lincoln (2000) lo llaman “el cruce de los enfoques” al referirse a la unión de ambos procesos de investigación.

Hernández, Fernández y Baptista (2006) en la edición más reciente de su libro, dedican un apartado a los procesos mixtos o multimodales; ellos insisten “en que tanto el proceso cuantitativo como el cualitativo son sumamente valiosos

y han realizado notables aportaciones al avance del conocimiento de todas las ciencias” (p 752), señalan además que las controversias existentes entre las dos visiones han sido innecesarias, ya que ninguno es intrínsecamente mejor que el otro, sólo constituyen diferentes visiones hacia el estudio de un fenómeno.

Así mismo, los trabajos desarrollados por Desmet y Pourtois (1993) se aproximan a esta visión metodológica del estudio de las trayectorias, con la principal diferencia que el presente estudio será desarrollado con una población universitaria. Constituye este modelo un buen ejemplo de estudios que recurren al análisis de variables cuantitativas y la elaboración de categorías analíticas para ampliar la interpretación del proceso de trayectoria vivido por una población en el contexto escolar.

En los últimos años, en Austria, ha sido desarrollado un estudio por Andrew, Salamonson y Halcomb E. (2008) en donde utilizan herramientas de investigación mixtas. La principal motivación que estos autores expresan es la posibilidad de poder considerar una serie de variables que permitan evaluar la retención y la deserción en un programa de estudios, recogidas dichas variables a partir de la literatura producida.

Sin embargo, el interés de Andrew y colaboradores (2008) se centra en la combinación de software para datos cualitativos y cuantitativos. Ellos conjugan los dos tipos de datos; por un lado los datos cuantitativos son recogidos en el Paquete Estadístico SPSS y los datos cualitativos en NVivo. En la siguiente etapa importan de SPSS a NVivo y finalmente la totalidad de datos son codificados en NVivo, de esta manera concluyen que el uso de este software ha demostrado ser

beneficioso para facilitar la síntesis de los datos bajo la utilización de métodos mixtos.

De acuerdo a Bazeley (2002), hablar de la utilización de algún tipo de software para desarrollar una metodología mixta, no significa que éste sea intrínsecamente ni más ni menos válido que los diversos enfoques teórico-metodológicos para llevar a cabo una investigación. Este autor sostiene que, al igual que con cualquier investigación, la validez se deriva más de la idoneidad, exhaustividad y eficacia con que esos métodos se aplican y la atención a un peso reflexivo de la evidencia. Así mismo, el autor analiza los problemas existentes para llevar a cabo investigaciones bajo metodología mixta, llegando a la conclusión de que es una buena aproximación que se vislumbra en la actualidad. Este autor basa su análisis a partir de las visiones de Miles y Hubermans (1984) y Guba y Lincoln (2000), advirtiendo que deben ser considerados los siguientes temas críticos para llevar a cabo investigación con métodos mixtos (Bazeley, 2002, p 154).

- a) Claridad de objetivos, fundamentos y enfoque de fondo, dando sentido al estudio y una base lógica para la explicación;
- b) La conciencia de las limitaciones de los métodos tradicionales ya que son modificados en un ambiente de métodos mixtos;
- c) El uso y la interpretación apropiados de la codificación cuantificada a partir de datos cualitativos;
- d) Los métodos variados de tratamiento de "error" o "desviación", y
- e) Generalización adecuada, dando opciones de ejemplos y métodos.

De la misma manera los trabajos de Andrew, Salamonson y Halcomb E. (2008) constituyen una preocupación actual de avanzar hacia el desarrollo de herramientas que nos permitan elaborar la conjunción de estas dos vías, señalando estos autores una serie de esfuerzos en el campo, entre los que destacan los de Bazeley (2002).

En consideración de las posturas teórico-metodológicas planteadas, y los objetivos del estudio, fue desarrollada una propuesta basada en un *diseño mixto de dos fases* las que se desarrollan en el apartado siguiente.

3.3 Conformación de un modelo integral para el estudio de las trayectorias escolares universitarias

Bajo el objetivo de conjuntar las aproximaciones teóricas anteriormente señaladas y bajo un enfoque integral, se desarrolló un modelo mixto que contiene *dos fases metodológicas: una cuantitativa y otra cualitativa*, las que tendrán un objetivo común: la búsqueda de las determinantes en diferentes tipos de trayectorias bajo los procesos de integración universitaria.

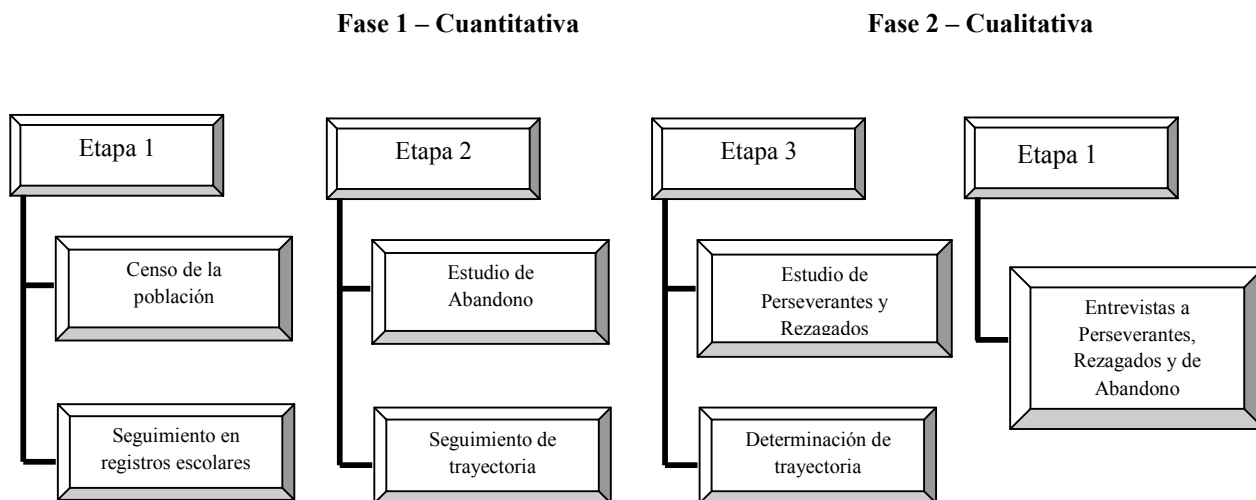
La primera fase parte de un modelo teórico, el de Tinto (1987) sobre el cual se han agregado conceptos complementarios con la finalidad de adecuar al contexto el modelo a utilizar; ha tenido un carácter diagnóstico y descriptivo de naturaleza longitudinal y se han considerado un mayor número de variables e indicadores con el fin de establecer la asociación de dichas variables a los diferentes tipos de trayectoria, sobre todo en relación al proceso de integración estudiantil.

Hacia la **segunda fase** se buscarán procesos de articulación en los dos niveles de integración considerados por medio del sentido que los estudiantes han dado a la experiencia vivida en la institución universitaria. Se partirá de la concepción general de Dubet (2005) bajo la utilización de categorías analíticas trabajadas por Bourdages (1994) y Guzmán (2004).

Una categoría tentativa de articulación de estas dos dimensiones se refiere al *sentido, que los estudiantes otorgan a su experiencia* universitaria, y ha sido por medio del análisis interpretativo que se ha intentado comprender ese significado.

La figura 9 concentra las dos fases y las etapas desarrolladas en la investigación.

Figura 9 – Diseño general de investigación



Una vez presentadas las dos fases consideradas en el estudio, se señalan los dos grandes propósitos y preguntas de investigación, para concluir con este capítulo y pasar a la descripción detallada de los aspectos metodológicos.

3.3.1 Propósitos de la investigación

a) Determinar el nivel de integración académica y social en dos diferentes tipos de trayectoria: perseverante y rezagada, en una cohorte de estudiantes de una universidad mexicana.

a.1) Determinar las principales diferencias o asociación entre las variables estudiadas en una trayectoria perseverante y una de abandono.

En un segundo momento:

b) Profundizar la comprensión (verstehen) de los procesos de articulación entre la integración académica y social mediante el análisis de las vivencias de los estudiantes en sus trayectorias dentro de la institución universitaria.

3.3.2 Preguntas de investigación

Estas vertientes teóricas centran dos cuestiones fundamentales a las que se intentará dar respuesta con el desarrollo de la presente investigación.

En la primera fase cuantitativa se intentará responder:

¿Cuál es la principal diferencia entre el nivel de integración académica y social en los estudiantes con una trayectoria perseverante respecto a una trayectoria de rezago?

¿Cuál es la principal diferencia o similitud entre los estudiantes con un tipo de trayectoria perseverante, de rezago y una de abandono?

En un segundo momento, bajo la búsqueda de los procesos de articulación y vinculación de estos dos niveles de integración y, a partir de la experiencia que los estudiantes han vivido a través de la trayectoria universitaria, se pretenderá responder:

¿Cuál es el sentido que los estudiantes otorgaron al proceso de formación universitaria en base a la integración, la vocación y el proyecto que orientaron la construcción de la experiencia estudiantil?

CAPÍTULO 4 - PROCESO METODOLÓGICO DESARROLLADO

El presente capítulo describe cada una de las fases, etapas y procedimientos que fueron desarrolladas, con la pretensión de ofrecer respuestas a cada uno de los objetivos y preguntas planteados.

En la primera fase se determinó el nivel de integración académica y social en diferentes tipos de trayectoria, así como el grado de asociación de una serie de variables consideradas con el tipo de trayectoria logrado por cada estudiante. Cabe destacar que fue elaborado un análisis de conglomerado en la parte final de esta fase.

En la segunda fase se elaboraron tipos de trayectoria a partir de la profundización en la comprensión de los procesos de articulación entre los dos niveles de integración observada.

4.1 Diseño general de investigación en dos fases

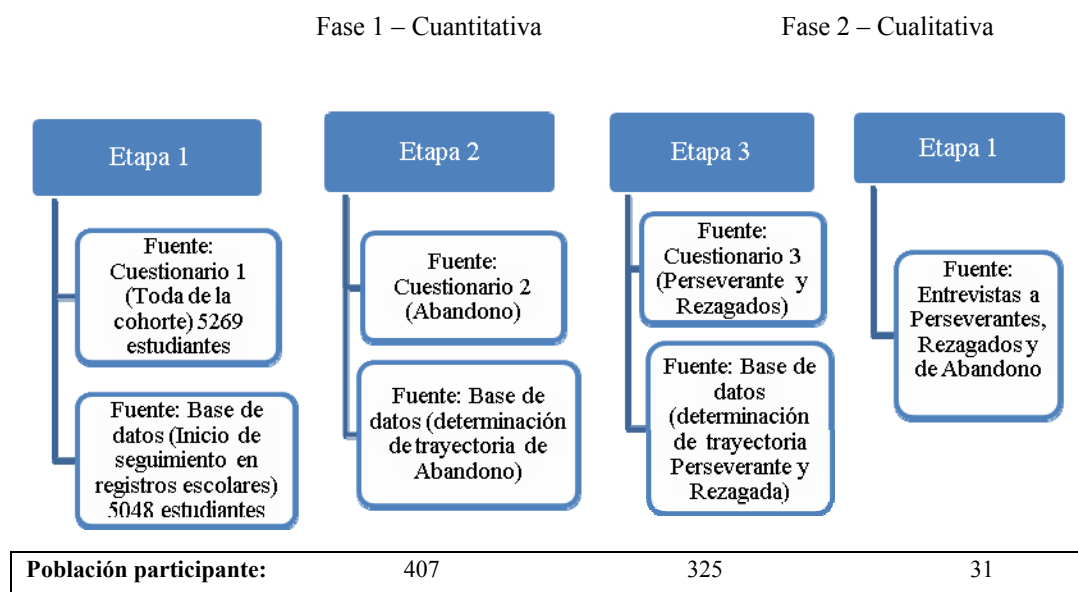
En este apartado se presenta el esquema general que guió la investigación con el fin de visualizar los elementos y fuentes que conforman cada etapa y como se ubican en cada fase considerada

En la **Fase 1**, se desarrolló un enfoque de carácter cuantitativo (Etapa 1,2 y 3). En esta primera fase se buscó determinar el nivel de integración académica y social en dos tipos de trayectoria (perseverante y rezagada), así como el grado de similitud o diferenciación entre las variables estudiadas para una trayectoria perseverante y una de abandono. El modelo teórico para esta etapa se basa en el propuesto por Tinto (1992) bajo la incorporación de variables consideradas por Crespo y Houle (1995).

La *Fase 2*, se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y tuvo un carácter explicativo y de profundización hacia la comprensión de los procesos de articulación entre la integración académica y social mediante el análisis de las vivencias de los estudiantes en sus trayectorias dentro de la institución universitaria. Se utilizaron categorías analíticas que permitieron comprender el sentido que los sujetos le otorgaron a su propia experiencia de acuerdo a los trabajos de Dubet (2005), Guzmán (2004) y Bourdages (1994).

En la figura 10, se concentra el diseño específico que guió la investigación en donde se incluyen en un primer nivel el número de etapas considerado en cada fase, así como las fuentes que se utilizaron para captar la información, instrumentos y la población con la que se trabajó en cada etapa.

Figura 10 – Diseño específico de investigación



4.1.1 Población y muestra de estudio

La población total que ingresó en la cohorte a estudiar estaba constituida por 5269 estudiantes que ingresaron en el 2005 a la Universidad de Sonora, México, en las cuatro unidades regionales que integran dicha institución: Unidad Centro (Hermosillo), Unidad Sur (Navojoa) Unidad Norte (Caborca y Santa Ana) y Unidad Nogales. La distribución de la población de esta generación se observa en la tabla IX, inscritos en las tres unidades regionales (Norte, Centro y Sur).

Tabla IX Población estudiantil de la generación 2005 por Unidad Regional

	Unidad Regional			
	Norte	Centro	Sur	Total
Total	455	4 144	670	5 269
Porcentaje	8,6%	78,7%	12,7%	100%

De esta manera, la constitución de los participantes en el estudio en cada una de las dos fases se describe a continuación.

4.1.1.1 Fase 1- Cuantitativa

Etapa 1: La aplicación del cuestionario 1 se realizó a través de una encuesta a nivel institucional, por lo tanto se cuenta con toda la población, así mismo el seguimiento de los registros escolares se inició con 5048 estudiantes que contaban con los dos criterios de inclusión, tener contestada la encuesta y contar con puntaje del examen de admisión.

Etapa 2: En base a los registros escolares del semestre 2006 (terminado en diciembre) se determinó el número de estudiantes desertores, bajo el criterio de no inscripción en tres semestres consecutivos o bien, de aquellos estudiantes que de manera voluntaria hayan presentado su baja. Se hizo un llamado a nivel institucional para realizar un estudio de deserción y se aplicó el cuestionario 2, a la que acudieron 476 estudiantes.

Etapa 3: Los registros escolares del semestre 2009 (iniciado en agosto), sirvieron de base para seleccionar una muestra estratificada por cada una de las Divisiones que agrupan las diversas carreras profesionales de los estudiantes activos y fue a ellos a quienes se les aplicó el cuestionario 3 (septiembre 2009 a febrero 2010). Los porcentajes son presentados en la tabla X, y han sido calculados de acuerdo a los criterios marcados por Hernández, Fernández y Baptista (2007: 261) arrojando un total de 440 cuestionarios, 265 estudiantes perseverantes y 195 rezagados, de los cuales fueron recuperadas 325.

Tabla X Porcentaje de la muestra derivada de acuerdo a la población y tipo de trayectoria.

Tipos de trayectoria	Porcentaje de estudiantes que se encuestarán según el tipo de trayectoria					
	Ciencias Biológicas y de la Salud	Ciencias Exactas y Naturales	Ciencias Económico Administrativas	Ciencias Sociales	Ingenierías	Humanidades y Bellas Artes
Perseverante	*211/40**	44/15	271/45	562/95	219/45	128/25
Rezagada	126/25	72/20	225/40	304/60	207/35	59/15
Total	337/65	116/35	496/85	866/155	426/70	187/30

*Esta cantidad representa la población inscrita en el año 2009 en el caso de los estudiantes perseverantes y rezagados.

**Esta cantidad representa la muestra calculada de acuerdo al número de estudiantes inscritos en cada tipo de trayectoria.

4.1.1.2 Fase 2 - Cualitativa

La muestra para esta etapa fue definida de manera diferenciada. Para el caso de los perseverantes y rezagados se consideraron solo los estudiantes que participaron en la etapa 1 y 3 de la fase 1 (cuestionario 1 y 3) y que hayan manifestado y otorgado sus datos personales para contactarlos vía correo electrónico o vía telefónica con el fin de establecer una cita para la entrevista. Para quienes abandonaron la institución se consideró a los estudiantes que participaron en la etapa 1 y 2 de la fase 1 (cuestionario 1 y 2). Se les contactó vía telefónica y se les solicitó su participación estableciendo de igual manera una cita para llevar a cabo la entrevista.

El total de estudiantes entrevistados fue de 30, distribuidos de acuerdo al tipo de trayectoria como muestra la tabla XI.

Tabla XI - Muestra para la Fase 2

Tipo de trayectoria	estudiantes
Perseverante	10
Rezagada	11
Abandono	9
Total	30

4.1.2 Instrumentos, bases de datos y otras fuentes de información

De acuerdo a la fase y la etapa en cada caso, los datos utilizados fueron recuperados de diferentes instrumentos y bases de datos institucionales, los que a continuación se señalan.

4.1.2.1 Fase 1 – Cuantitativa

La fase cualitativa contiene tres etapas, en cada una de ellas fue utilizado un instrumento diferente, el primero de ellos fue recogido a partir de un censo de la población, el segundo fue aplicado a estudiantes desertores, y el último fue elaborado para recuperar el tipo de integración obtenido por dos tipos de estudiantes: perseverantes y de rezago. Así mismo las bases de datos institucionales se convirtieron en una fuente de información importante.

Etapas 1: Cuestionario 1 (Anexo B). El cuestionario de ingreso contiene ocho secciones que exploran diferentes aspectos sobre: trayectoria académica, situación económica y familiar, orientación vocacional, expectativas escolares y profesionales, condiciones y hábitos de estudio, intereses, habilidades y estudios complementarios, deportes, salud y servicios médicos e infraestructura y servicios institucionales. Consta de 57 reactivos y fue diseñado a partir de diversos cuestionarios aplicados a nivel nacional en diversas universidades. Es instrumentado por el Departamento de Servicios Estudiantiles de la UNISON y los estudiantes lo contestan en línea para solicitar un espacio en la institución.

Esta aplicación se realiza de manera institucional y los estudiantes responden electrónicamente el cuestionario en el momento de una inscripción preliminar a la institución por lo cual se constituye en un censo de la población.

Base de datos institucional: La base de datos utilizada fue solicitada a la Dirección de Planeación, y concentra los resultados del Examen de habilidades y

conocimiento básicos (Exhcoba)²², datos generales de ingreso correspondientes a la preparatoria de origen, el estatus académico, los créditos obtenidos así como el promedio final anual.

Etapa 2: Cuestionario 2 (Anexo C): Este cuestionario consta de seis secciones y contiene 29 preguntas. Las secciones que se retoman de este cuestionario son las características demográficas, los motivos de abandono y la actividad que realizan actualmente estos sujetos.

Al igual que el cuestionario de entrada, esta aplicación fue realizada de manera institucional, bajo un estudio de deserción que la propia institución llevó a cabo en el año 2006-2007.

Base de datos institucional: Para la muestra de abandono, la Dirección de Planeación entregó los resultados de la aplicación de este cuestionario. Así mismo los datos de la dimensión económica familiar y de trayectoria escolar previa fueron retomados de la encuesta de ingreso y de los registros institucionales utilizados en la fase 1, etapa 1.

Etapa 3: Cuestionario 3 (Anexo D). La encuesta de salida corresponde a la aplicación de un cuestionario, que comprende tres dimensiones relacionadas con factores personales, disciplinarios e institucionales. Se compone de 59 reactivos. La aplicación de este cuestionario fue de manera directa en las aulas, o pasillos donde se encontraban los estudiantes pertenecientes a la generación

²² Para mayor información respecto al examen de admisión que implementa la UNISON se puede consultar en <http://www.exhcoba.mM/> El porcentaje del examen se calculó sobre 190 reactivos que contiene el examen.

objeto de estudio. En el momento apropiado, se solicitaba la colaboración al estudio, explicando los objetivos y su consentimiento a participar en el estudio.

Base de datos institucional: En base a los datos institucionales que concentran los registros escolares al final del semestre 2009, se determinó el tipo de trayectoria perseverante y de rezago de acuerdo a los siguientes criterios.

Criterios para la determinación del tipo de trayectoria

Dos criterios fundamentales fueron considerados para la determinación del tipo de trayectoria. El primero se refiere a la secuencia y al tiempo en que deben cursar los créditos establecidos por cada programa, de tal forma que se hará referencia a programas de 8, 9 o 10 semestres; el segundo se refiere a los criterios institucionales para dar de baja o mantener inactivo a quien no cumpla con la normatividad del reglamento escolar.

De acuerdo al primer elemento, la duración de los programas de estudio, es posible observar una distribución muy desigual de la población, ya que predominan los programas con duración de 9 semestres, los que concentran el 69,8% de la población estudiantil, siguiendo las programas de 8 semestres con 25% de la población y finalmente el 4,6% está representado por los estudiantes inscritos en programas de 10 semestres.

Los tiempos de terminación en cada caso se calcularon de la manera siguiente: para los programas de 8 semestres, los estudiantes que continuaron de manera regular y cumplieron cabalmente con todos los créditos establecidos en el plan de estudios debieron concluir en junio del 2009, las licenciaturas que corresponden a este caso son 12. En los programas de 9 semestres, los

estudiantes debieron egresar en diciembre del 2009, las licenciaturas agrupadas en esta categoría son 18. Los estudiantes inscritos en los programas de 10 semestres, debieron concluir los estudios en junio del 2010, solo se encuentran 4 programas educativos en esta modalidad

De esta manera se retomaron datos de los registros escolares sobre el número de créditos obtenidos a lo largo de la carrera, así como el estatus (activo, inactivo) y la situación académica de regularidad e irregularidad, y de acuerdo a cada uno de los programas en los que se encontraban inscritos los estudiantes, observando la aplicación de los criterios descritos en cada una de las trayectorias siguientes:

- 1) **Perseverante:** Estudiantes que tuvieran el estatus de egresados de acuerdo al registro 2010. Esto significa que tuvieran el 100% de créditos cumplidos dependiendo de la duración de sus carreras, de tal forma que, para los estudiantes inscritos en programas de 8 y 9 semestres, los estudiantes debían de tener el 100% de los créditos en el ciclo 2009-2 y 2010-1 respectivamente. Solo para el caso de las carreras de 10 semestres el criterio cambió a estudiantes con estatus de activos, regulares con más del 90% de créditos, ya que esos estudiantes egresarían a finales del mes de junio del 2010.
- 2) **Rezagada:** Estudiantes que tuvieran el estatus de activo en alguno de los dos últimos semestres de referencia (2009-2 y/o 2010-1), con créditos menores al 100%, para el caso de los programas de 8 y 9 semestres. Para

los programas de 10 semestres, se consideraron a los estudiantes que tuvieran por abajo del 90% de los créditos.

- 3) De abandono:** Estudiantes que no se hayan inscrito después de tres semestres continuos en la institución, o bien mantengan el estatus de baja definitiva en alguna de las modalidades marcadas por el reglamento escolar.

4.1.2.2 Fase 2 – Cualitativa

Las entrevistas semi-estructuradas fueron llevadas a cabo a partir de la guía de entrevista (Anexo E) que contiene 6 apartados que dan cuenta de los tres registros: integración, vocación y proyecto. Se llevaron a cabo con los estudiantes que decidieron continuar participando, otorgando sus datos para una localización posterior y establecer una cita para llevar a cabo la entrevista.

4.1.3 Determinación y codificación de las variables de estudio

Al igual que los instrumentos, la determinación y codificación de las variables de estudios se encuentran en cada una de las fases y etapas que las contienen.

4.1.3.1 Fase 1 - Cuantitativa.

Etapas 1: Encuesta 1. Se codificaron las variables de entrada (exógenas) relacionadas con los *atributos de ingreso: características personales* (sexo, edad y origen) y *situación económica familiar*. Se elaboró una base de datos en el programa SPSS²³ (v. 17) con los datos de toda la población de ingreso, en donde

²³ Statistical Package for the Social Sciences o Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS)

se integraron los datos obtenidos de los registros escolares correspondientes a la *escolaridad previa* (promedio de preparatoria y puntaje obtenido en el examen de admisión).

Etapa 2: Encuesta 2. Se adicionaron a la base las variables de estudio relacionadas con el abandono: *características personales, problemas, motivo y razones de abandono y actividad actual.*

Etapa 3: Encuesta 3. Se elaboró una nueva base con la muestra de estudio en donde se codificaron todas las variables contenidas en el instrumento. Posteriormente fueron retomadas solamente las de interés para el estudio, las que fueron agrupadas en endógenas 1, que incluyen las *condiciones económicas personales* (trabajo, deudas, créditos o becas obtenidas con relación a los estudios) y *las aspiraciones y expectativas* (aspiraciones económicas y de prestigio y expectativas respecto a sus estudios y de empleo).

De igual manera, se agruparon las variables endógenas 2, que incluyen la elaboración de *las variables sintéticas integración académica e integración social*, así como la *variable satisfacción y percepción de dominio de habilidades generales.*

Se adicionaron las variables de entrada contenidas en la primera encuesta, así mismo se concentraron los registros escolares sobre rendimiento académico (promedio obtenido) y estatus y número de créditos obtenidos. Los valores y nombre que adquieren en la base se incluyen en la tabla XII.

Tabla XII - Variables incluidas en el modelo, codificación y valores

<i>Variables exógenas</i>	<i>codificación</i>	<i>valores</i>
Sexo	Sexo1(1)	femenino 0; masculino 1
Edad	Edad_2009	20-27
Índice económico	Indiceco_3_1	1-bajo; 3-alto
Promedio de la preparatoria	PROMPREPA_1	60-100
Examen de admisión a la Universidad	PROMEMHCOBA	14-93
<i>Variables endógenas 1</i>		
Contar con una Beca	BECA	Sí – 1; No – 0
Contar con una Deuda	DEUDA	Sí – 1; No - 0
Aspiraciones económicas profesionales en comparación con el jefe de familia.	AS_NECO	Inferior:1- superior-4
Aspiraciones de prestigio social en comparación con el jefe de familia.	AS_PRES	Inferior:1- superior-4
Expectativas laborales: Posibilidad de encontrar trabajo relacionado con su profesión	EL_posiblet	Bajas: 1- Altas:4
Expectativas escolares: Planes de realizar estudios de posgrado	EE_posgrad(1)	No- 0; Sí-1
<i>Variables endógenas 2</i>		
Integración académica	INTACADEMICA	4.74-8.50
Integración social	INTSOCIAL_1	.50-4.03
Percepción de dominio de habilidades generales con relación a la formación universitaria.	PERLOGRO	1.05-3.25
Satisfacción con los servicios universitarios	satisface_1	.00-2.95

4.1.3.2 Fase 2 – Cualitativa

Entrevistas semiestructuradas. Se realizaron 30 entrevistas a los tres tipos de estudiantes: 10 perseverantes, 11 rezagados y 9 desertores. Fueron capturadas y procesadas las entrevistas en el programa Atlas ti. Tomando como base la guía de entrevista, que consideraba los tres registros, se codificaron 10 categorías iniciales definidas en la tabla XIII.

Tabla XIII - Categorías contenidas en la codificación inicial

Definición general Integración	Desarrollo académico desde el ingreso del estudiante a la institución hasta el final de los estudios (pasado y presente), lo que nos da como consecuente un nivel de integración del actor en el marco escolar pudiendo ser académico o social, en un sentido positivo o negativo.
Integración Académica (+)	Actividades que el estudiante reporta haber realizado con relación a las materias, al aprendizaje, sus calificaciones y su interacción con los maestros. Se ligó a esta categoría, tres sub categorías: tener a quien preguntar (consultar a maestros o estudiantes de la propia institución ante dudas de contenidos de las materias), dedicación total a la escuela y tener estrategias eficientes de estudio utilizadas en la universidad.
Integración Académica (-)	Las actividades que el estudiante no realizaba o realiza de manera parcial con relación a las materias, al aprendizaje y sus calificaciones. Se liga a esta categoría dedicación mínima a los estudios, así como ausencia de estrategias de estudio y solo pregunto en clase.
Integración Social (+)	Las actividades que el estudiante reporta haber realizado en torno a su involucramiento en diversas actividades organizadas a nivel departamental o institucional pudiendo ser: deportivas, culturales, sociales, académicas o políticas. Así mismo se consideran las interacciones con compañeros de estudios.
Integración Social (-)	Es la referencia de no participación por parte del estudiante en torno a la vida universitaria, se incluye la categoría: sin involucrarse en la vida universitaria, y percepción de ser menos respecto a los otros estudiantes.

Tabla XIII - Categorías contenidas en la codificación inicial (continuación)

Definición general de Vocación	El interés intelectual y personal de los estudios, decisión por la carrera que ha cursado, criterios de elección, interés por los estudios, área de preferencia, y motivos que apoyaron a tomar la decisión de estudiar una carrera en un sentido positivo o negativo.
Vocación (+)	Interés personal e intelectual en torno a una elección de la carrera de su preferencia (pasado), gustos o preferencias encontradas al sentirse atraído por su carrera (presente) y formas de aseguramiento para quedarse en ella (pasadas y presentes), así como el establecimiento de vínculos de compromiso con su carrera (presentes y futuras).
Vocación (-)	Todos las referencias en torno a porque no continuaron en la carrera que se quería (pasado), o bien haber abandonado su carrera por otros motivos o intereses expresados de manera racional (pasados, presentes y futuros).
Proyecto	La percepción de utilidad social de sus estudios, según es visto por cada estudiante en términos de esfuerzo y trabajo en relación a beneficios afines con certificados (futuro); o bien el sentido que tuvo para ellos haber estudiado una carrera universitaria; y/ o el interés intelectual de haber logrado el dominio de una profesión o área de estudio, pudiendo considerar una idea clara racional o filosófica (ideal) de donde se quiere llegar en la vida. Se incorpora la categoría de expectativas de posgrado.
Condiciones de estudio (+)	Son las referencias hacia condiciones óptimas de estudio, como tener un padre o madre que se haga cargo de sus estudios y no tener que trabajar, contar con el apoyo moral y económico de los padres.
Condiciones de estudio (-)	Se considera principalmente el tener que trabajar para sostener sus estudios, ya que los padres no pudieron solventar los gastos familiares, fue ligada a apoyo moral familiar, jornada pesada y estudio y trabajo.
Percepción de logro	Percepción que los estudiantes reporten tener en términos de habilidades o conocimientos exigidos por su propio programa para enfrentar el mundo global. Esto significa los idiomas que dominan, las habilidades en el manejo de medio electrónicos, etc.

En esta muestra, se adicionaron los datos cuantitativos obtenidos de la trayectoria por cada uno de los sujetos con el fin de observar los valores presentes en cada una de las variables analizadas.

4.1.4 Procedimiento y tipos de análisis realizado

Los procedimientos llevados a cabo a partir de cada uno de los instrumentos utilizados, así como los tipos de análisis realizados se detallan en cada una de las fases y etapas de la investigación.

4.1.4.1 Fase 1 – Cuantitativa

Esta sección contiene varios apartados, la primera parte se refieren a los resultados a partir de un análisis descriptivo obtenido por cada instrumento en cada tipo de trayectoria. En la segunda sección se describe la elaboración de variables sintéticas e índices utilizados para llevar a cabo la comparación en tres tipos de muestras: perseverantes, rezagados y de abandono. En una tercera sección se explicita la pertinencia de los análisis elaborados en cada caso, para determinar las variables de mayor influencia en cada tipo de trayectoria.

4.1.4.1.1 Análisis descriptivo

Se realizaron análisis descriptivo por cada uno de los instrumentos aplicados en cada fase en cada uno de los tipos de trayectoria (perseverante, rezagada y de abandono) bajo la utilización de correlación parcial y/o tablas de contingencia. Así mismo, por cada una de variables consideradas en cada tipo de trayectoria. Para las comparaciones entre dos tipos de trayectoria (perseverante y rezagada) en cada variable se utilizó la t student.

4.1.4.1.2 Elaboración de variables sintéticas y análisis factorial

El número de variables consideradas en cada una de las dimensiones integración académica e integración social se componía inicialmente por 35 y 40 reactivos respectivamente. Con el fin de sintetizar el número de estas variables se construyeron **dos variables sintéticas “Integración académica” e “Integración social”**, a través de un análisis factorial, por ser esta una técnica potente de reducción de datos que sirve para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto de numerosas variables. Estos grupos homogéneos se forman con las variables que correlacionan mucho entre sí, esto es, el método está diseñado para encontrar lo que las variables tienen en común y procurando inicialmente que unos grupos sean independientes de otros (Kerlinger y Lee, 2001). En otras palabras, el análisis factorial apoyó en la exploración de áreas de variables dentro del constructo de integración a nivel académico y social, y de esta manera poder identificar los factores que agrupan las diferentes actividades consideradas en cada constructo. Así mismo, dicha técnica permitió trabajar con variables numéricas continuas y ordinales.

El procedimiento general para la elaboración de estas dos variables sintéticas se establece en este apartado, sin embargo, el procedimiento específico para cada una de las variables puede ser consultado en el apartado 5.4.6 y 5.4.7 de resultados.

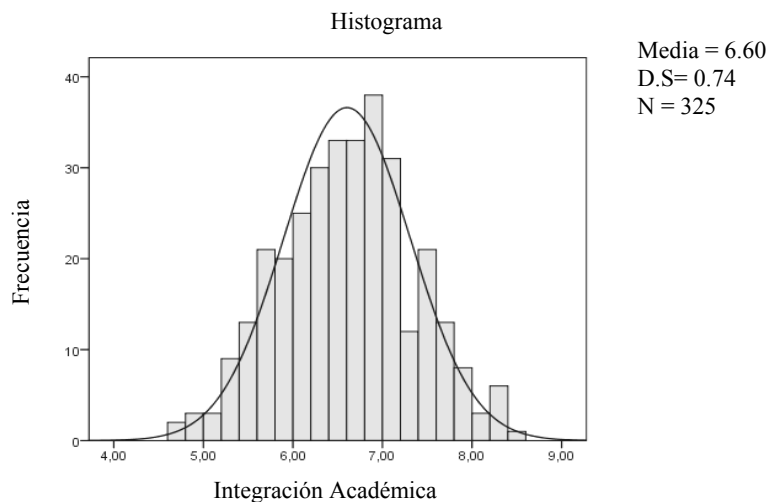
Como primer paso se agruparon las preguntas afines a la dimensión de “integración académica” e “integración social” contenidas en la encuesta de salida.

Para sintetizar el número de variables en cada dimensión, se elaboraron dos variables a través del análisis factorial, utilizando la estrategia de Rotación Varimax y obligando el proceso a delimitar tres factores en cada caso.

- a) Se guardaron las variables que tienen .40 de peso factorial y más en cada una de los factores y eliminar las variables con peso negativo.
- b) Se utilizaron los coeficientes de las puntuaciones factoriales (factor score coefficients) de esas variables (que se han guardado) para construir las variables sintéticas “integración académica” e “integración social” (ver apartado de resultados 5.4.6 y 5.4.7 respectivamente).
- c) Se adicionaron los coeficientes de las puntuaciones factoriales de las variables de los tres factores separadamente. (ver apartado de resultados
- d) Se multiplicaron las sumas parciales de los coeficientes de las puntuaciones factoriales de cada uno de los factores por el porcentaje de varianza que cada factor explica y se adicionaron los resultados. Esto permitió tener un solo puntaje o valor para cada caso.

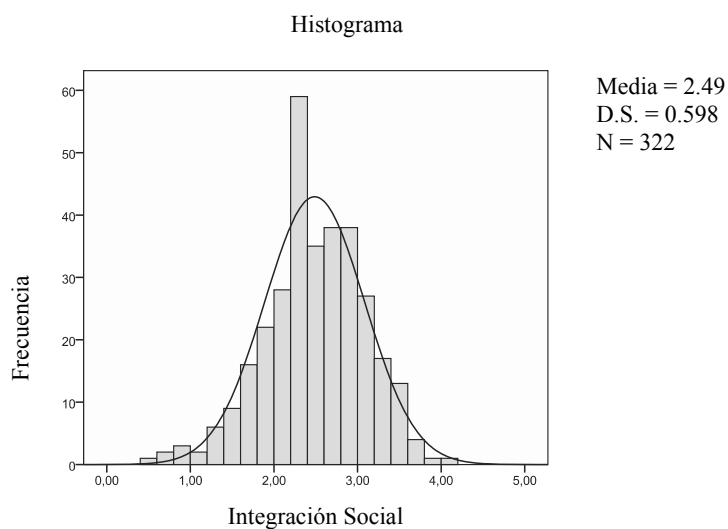
Para la variable **integración académica** fueron considerandos finalmente 28 reactivos que presentan una consistencia interna aceptable (Alpha de Cronbach = .847). Los resultados indican que el promedio general (suma de los factores resultantes) es de 6.60 (DE=.740). La rotación utilizada en el análisis factorial fue Varimax, en tres rotaciones. Los tres factores resultantes que componen la integración académica explican 36% de la varianza. El comportamiento que presenta esta variable con relación a la curva normal se observa en la Figura 11.

Figura11- Histograma de frecuencia de la variable integración académica



Para la variable **integración social** fueron utilizado 34 reactivos que presentan una consistencia interna aceptable (Alpha de Cronbach= .877). Los resultados indican que el promedio general (suma de los factores resultantes) es de 2.49 (DE=.598) y presenta un comportamiento como se indica en la Figura 12.

Figura 12 - Histograma de frecuencias de la variable integración social



Para la construcción de las variables **percepción de dominio y satisfacción**, se siguió un procedimiento diferente, debido fundamentalmente a que el número de indicadores retomados era menor y se ubicaban todas las medidas en la misma escala pertenecientes a la misma dimensión. Estas variables se formaron eligiendo las variables afines a la dimensión de “percepción de logro” y “satisfacción” contenida en la encuesta de salida. Se construyeron dos variables compuestas a partir del cociente de la suma de los puntajes obtenidos entre el número de reactivos.

Para el caso de la variables **percepción de dominio**, fueron considerados 15 reactivos que presentan una consistencia interna aceptable (Alpha de Cronbach= .863). El promedio general para esta variable es de 2.37 (DE=.391).

Para el caso de la variable satisfacción fueron considerados 19 reactivos que presentan una consistencia interna aceptable (Alpha de Cronbach= .880). El promedio general para esta variable es de 1.99 (DE= .479).

4.1.4.1.3 Elaboración de índices

Para evaluar la situación económica familiar fueron generados dos índices que permitiera reducir el número de variables consideradas y a la vez reflejaran las condiciones de vida familiar de los estudiantes. De esta manera, y con el fin de contar con una medida de resumen o síntesis que expresara la relación de una serie de datos numéricos y permitiera clasificar las unidades de análisis (económicas o de escolaridad) con respecto al conjunto de variables analizadas, se elaboró un índice económico y otro de escolaridad de los padres.

Para construir dichos índices se consultaron algunas definiciones y metodologías, como las publicadas por la Asociación Mexicana de Agencia e Investigación de mercados y opinión pública (Amai, 1994), el Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento de la Formación Profesional (Cinterfor, 2009), así como otras utilizadas en estudios de educación superior por autores como Chain (2005, 2007), Cú Balán y Aragón (2007), De Garay (2005) y Acosta (2008), todas ellas trabajadas para América Latina y México.

La principal diferencia entre las fuentes consultadas es la incorporación de las variables ocupación y escolaridad del principal sostén económico en la familia, por consecuencia la ponderación que se hace de las mismas en la construcción de un índice socioeconómico. En base a estas diferencias, se decidió elaborar dos índices: uno económico y otro de escolaridad de los padres.

a) **Índice económico**, para elaborar este índice fueron retomadas las variables con respecto al ingreso familiar mensual, los bienes y servicios y el número de habitaciones de la vivienda. En el caso de las tres variables el cálculo se efectuó a partir de la disminución de las opciones de respuesta en tres rangos.

Para el *ingreso*, quedaron los rangos de la siguiente manera: bajo, ingresos de \$3 000,00 a \$6 000,00 pesos mexicanos mensuales; medio, ingresos de entre \$7 000,00 a \$9 000,00 y alto, ingresos que van desde \$10 000,00 a más de \$12 000,00 pesos mexicanos mensuales.

Los *bienes y servicios* fueron calculados a partir de poseer computadora, calculadora, impresora, estéreo, cooler, televisión, grabadora, videocasetera, lavarropas, microondas, Dvd, aire acondicionado y auto propio, entre los servicios

se consideró contar teléfono, internet y tv por cable. La clasificación quedó de la siguiente manera: bajo, de 1 a 6 bienes y servicios, medio: de 7 a 11 bienes y servicios y alto, de 12 a 16 bienes y servicios.

El número de *piezas de la habitación* se encontraba etiquetado en tres rangos: bajo, de 1 a 3 piezas; medio, 4 a 6 piezas y alto, 7 a más de 10 piezas. Se adicionaron los valores de estas tres variables dividiendo el producto entre tres, observando esta nueva variable una media de 2,02 (DE= ,558) para la cohorte.

b) Índice de escolaridad familiar. Para el caso de la escolaridad de los padres se elaboró un índice de escolaridad familiar que conjuntara la escolaridad del padre y de la madre reduciendo los rangos iniciales de 13 opciones en tres rangos, que reflejaran de alguna manera el esquema del sistema educativo mexicano. De esta manera se construyó un índice de la escolaridad de ambos padres que agrupa el nivel académico cursado, con el cual se pretende mostrar el ambiente sociocultural en donde se desarrollan los estudiantes, así como las oportunidades educativas que han tenido sus familias. Retomando los criterios utilizados por Acosta (2008) este índice se construyó privilegiando el nivel escolar de la madre sobre la del padre, por ejemplo, cuando la madre tenía educación superior y el padre educación básica, se consideró la educación superior. Esta autora privilegió la escolaridad de la madre por dos razones: la primera porque es la madre quien tiene a su cargo la educación de los hijos (apoyo en la realización de tareas, es responsable de conocer los resultados del desempeño escolar de los hijos), el nivel escolar que ha alcanzado influye de manera directa en el capital cultural de los hijos pues pasa mayor tiempo con ellos que el padre e influye en sus

elecciones académicas. La segunda tiene que ver con la distribución de las oportunidades educativas diferenciadas entre ambos padres. Como se recordará, la madre tiene un menor nivel escolar que el padre, quedando los valores de la siguiente manera: 1, corresponde a la escolaridad básica que incluye la opción de secundaria completa; 2, escolaridad media superior, entran las opciones técnicas y de estudios no universitarios y 3, escolaridad superior, incluye normal, licenciatura completa, maestría y doctorado. El comportamiento de esta nueva variable muestra una media de 1,90 (DE = ,713).

4.1.4.1.4 Análisis de varianza múltiple (Manova)

Para realizar las comparaciones entre tres grupos (perseverantes, rezagados y de abandono) bajo la comparación de cuatro variables independientes (índice económico, índice de escolaridad familiar, promedio de preparatoria de origen y promedio del examen de admisión) y con el propósito de aportar un estimado más preciso de las diferencias significativas entre las medias de las variables fue utilizado el análisis de varianza múltiple (Manova) recomendado fuertemente por la literatura revisada (Kerlinger y Lee, 2001; Anderson y Tatham, 1999)

4.1.4.1.5 Análisis de correlación

Una vez obtenidos los valores en cada una de las variables (independientes) para los dos tipos de trayectoria (variable dependiente), y con la finalidad de medir el grado de relación entre dos o más variables se realizó un análisis de correlación bilateral a partir de la *r de Pearson*, con el objetivo de determinar que tan intensa es la relación entre las variables. De esta manera fueron seleccionadas solo las

variables que resultaron significativas hacia el tipo de trayectoria perseverante y fueron ellas las que se llevaron al análisis de regresión logística

4.1.4.1.6 Análisis de regresión logística

Esta técnica estadística fue utilizada para examinar la relación entre las diversas variables independientes nominales como categóricas, manejadas en el marco teórico del modelo que se pretende evaluar, y una variable dependiente dicotómica (tipo de trayectoria= 1, 0). Un elemento adicional de esta técnica es que permite transformar el coeficiente de la ecuación en razones de probabilidad. De esta manera, fue elaborado un análisis de regresión logística en tres momentos para el caso de los estudiantes con trayectoria Perseverante (1) y Rezagada (0):

- a) En un primer momento se introducen la variable dependiente trayectoria escolar (1, 0) sobre todas las variables exógenas.
- b) En un segundo momento se aplica la variable dependiente sobre las variables intermedias: condiciones económicas personales en los estudios y aspiraciones y expectativas.
- c) En un tercer momento se aplica la variable dependiente sobre las variables transformadas: las sintéticas "integración social" e "integración académica", y las variables de satisfacción y percepción de logro.

4.1.4.1.7 Análisis de conglomerados

Con la finalidad de observar un tipo de asociación entre los valores de las variables manejadas, se utilizó el análisis de conglomerados (clúster). Dicho

análisis identifica los estudiantes “similares” y los clasifica en varios grupos, de forma que cada grupo o *clúster* engloba estudiantes con respuestas lo más homogéneas entre sí y lo más heterogéneas con las de los otros *clúster*. Dentro de la metodología *clúster* se ha optado por trabajar con el *clúster* en dos etapas conocido como el método de agrupamiento Two Step (conglomerado en dos fases). Se introdujeron las variables de mayor asociación junto al tipo de trayectoria, permitiendo de esta manera tender un puente natural entre este tipo de conglomerados y los tipos de experiencia encontrados en la fase cualitativa.

4.1.4.2 Fase 2 – Cualitativa

En esta fase se corroboraron los códigos derivados de una primera revisión de las entrevistas, realizando una serie de procedimientos con el fin de elaborar las categorías que se utilizaron finalmente y llegar a los tipos de experiencia estudiantil.

4.1.4.2.1 Análisis interpretativo

En una primera lectura de las entrevistas fueron derivadas 4 nuevos códigos (ver tabla XIV). Se realizó un análisis de estos códigos en el contexto emitido por el estudiante, considerando los conceptos base y las definiciones aportadas en el marco teórico a partir de una aproximación interpretativa, se precisaron las codificaciones y definiciones que sirvieron de guía para una segunda recodificación de las entrevistas. Se procedió a elaborar una triangulación de los códigos para corroborar la pertinencia de los mismos. Posteriormente se realizó una codificación axial para integrar los códigos en

categorías; finalmente se inició la codificación selectiva para relacionar las categorías e ir haciendo los primeros enunciados teóricos.

Tabla XIV Categorías adicionadas en la codificación final

Código	Definición
Vínculo académico	Con la carrera, todas las acciones referidas al involucramiento en su carrera o su formación en torno a las prácticas, servicio social, participación en proyectos y con maestros. Se recodificó en esta categoría la experiencia por encontrarse siempre ligada a algún trabajo o algún proyecto específico realizado en la carrera.
Motivos de rezago	Toda acción realizada en el pasado con impacto al resultado obtenido en la carrera y su tipo de trayectoria. Se elaboraron sub categorías como: haber tenido problemas con algún maestro y por eso se reprobó, haberse ido de intercambio académico, haberse cambiado de carrera, haber tomado una segunda opción.
Motivos de abandono	Toda acción realizada en el pasado con impacto al resultado de haber abandonado la institución.
Propuesta y críticas constructivas	Toda referencia de observación de problemas y dificultades en la institución con una actitud de mejora

CAPÍTULO 5 - RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA

Este capítulo presenta los resultados de los diferentes instrumentos aplicados a los largo de cuatro años de seguimiento de una cohorte de estudios. Describe de manera general cada uno de los instrumentos y los tres momentos en que fueron aplicados, los que se integran en cuatro apartados.

El primero, está constituido por los resultados de la encuesta de ingreso; el segundo por el seguimiento de los registros escolares durante cuatro años; el tercero presenta los resultados de la muestra de deserción y el cuarto está organizado por los resultados de la encuesta de salida aplicada a estudiantes perseverantes y rezagados en diversas carreras que agrupa la UNISON.

5.1 Descripción de los resultados de la encuesta de ingreso

Inicialmente la cohorte 2005 se encontraba constituida por 5 269 estudiantes distribuidos en Unidades regionales y Divisiones de acuerdo a la tabla XV. Sin embargo, la descripción de los resultados de esta encuesta se reportan en base a 4 910 estudiantes (93,18% del total de la población), que son los que cuentan con el registro del cuestionario de ingreso y el examen de admisión.

En esta distribución es posible observar que la Unidad que cuenta con mayor población es la Centro. Así mismo, la Divisiones que cuentan con mayor población es la de Ciencias Sociales, seguida por Administración y Contabilidad, colocándose en último lugar la División de Ciencias Exactas y Naturales .

Tabla XV Distribución de la población de ingreso por Unidad Regional y División

Unidad Regional y División	Frecuencia	Porcentaje
Centro		
División de Ciencias Biológicas y de la Salud	542	10,3
División de Ciencias Económico y Administrativas	962	18,3
División de Ciencias Exactas y Naturales	244	4,6
División de Ingenierías	729	13,8
División de Ciencias Sociales	1,362	25,8
División de Humanidades y Bellas Artes	305	5,8
Norte		
División de Ciencias Económicas y Sociales	113	2,1
División de Ciencias e Ingeniería	116	2,2
División de Ciencias Administrativas y Contables	226	4,3
Sur		
División de Ciencias Económico y Sociales	417	7,9
División de Ciencias e Ingeniería	253	4,8
Total	5 269	100

5.1.1 Características demográficas de la población

Las características demográficas de esta cohorte las constituyen el sexo, la edad, el estado civil, el lugar de residencia y su situación laboral al ingresar a la institución. De esta manera se observa que el 51,9% son mujeres y 48,1% son hombres, tienen entre 16 años y 79 años de edad, (M=19 años; DE=3,62); al momento del ingreso a la institución eran solteros el 95,7%, solo una pequeña parte se encontraban casados (3,5%).

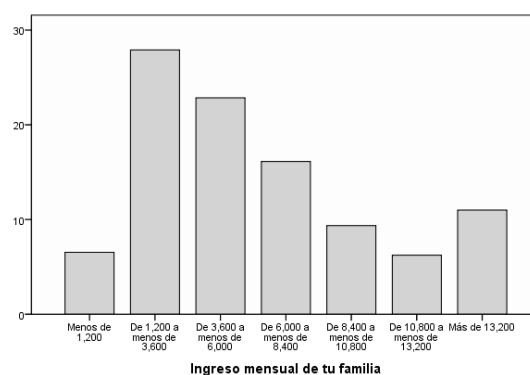
El 75,7% habita en la ciudad donde se encuentra su unidad regional y el 24,3% de esta población es foránea.

El 27,5% trabajaba al momento de ingresar a la UNISON. De los 1 348 estudiantes que trabajaban al inicio, el 2,5% lo hacía para sostener a su familia, el 8% para sostener sus estudios, el 5% para ayudar al gasto familiar, el 4,7% considera importante tener experiencia laboral, mientras que el 7,5 % para tener dinero para sus gastos personales. Es importante mencionar que el 17,5% trabaja en jornada completa, el 5,3% lo hace por media jornada y solo el 4,6% lo hace por menos de 10 hrs. a la semana.

5.1.2 Condiciones económico familiares

Las condiciones económico familiares están constituidas por el ingreso mensual, el principal sostén económico, el número de bienes y servicios que posee la familia, el número de habitaciones con las que cuenta la vivienda y la escolaridad de los padres. El 57,6 % de las familias de estos estudiantes percibe una ingreso menor a \$6 000.00 pesos mexicanos mensuales, el 25,2% reporta un ingreso de entre \$6 000.00 a menos de \$10 000.00, mientras que solo el 17,2% de las familias viven con más de \$10 800.00 pesos mensualmente²⁴ (Figura 13).

Figura 13 - Ingreso mensual de la familia



²⁴ El salario mínimo para la región en el 2005 se encontraba en \$1 362,00 pesos mexicanos mensual de acuerdo a la Comisión Nacional de salarios mínimos.
http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mepi/mateos_1_ja/apendiceI.pdf

Su principal sostén es el padre para el 47,3%, la madre para el 15,7 %, los dos (padre y madre) para el 24,4%, y con relación a ellos mismos representan el 8%. Es importante notar que el 66,8% considera que el ingreso que percibe su familia es suficiente para sortear los gastos de su familia y la educación, el 20,5% los considera mínimos, el 9,5% los considera excelentes y solo el 3,2% los considera insuficientes.

Con relación a los bienes y servicios con los que cuenta la vivienda, se observa que casi la totalidad (99%) cuenta con los servicios básicos de agua, luz y drenaje y poseen televisión y abanico, sin embargo al elevar paulatinamente el número de bienes y servicios que implican un mayor poder adquisitivo el porcentaje baja, tal es el caso de tener microondas (67,7%), videocasetera (60%), Dvd (43,4%), y aire acondicionado (47,3%); el servicio de teléfono (82%) y televisión por cable (46%). De igual forma sucede con el número de piezas de la casa donde habitan, ya que la mayoría (51,8%) habita en casas de 4 a 6 piezas, el 20,9% en casas de 1 a 3 piezas, el 7,9% habita en casas de 7 a 9 piezas, mientras que solo el 7,4% tiene casas de más de 10 piezas.

Respecto a la escolaridad del padre, se observa que aun cuando la mayoría se encuentra en niveles educativos menores a la licenciatura, el 19% completó una carrera universitaria, 4% cuenta con estudios de maestría y 1,4% con estudios de doctorado, esto significa que si sumamos el porcentaje de los padres que han tenido contacto con los estudios superiores es cercano al 25%.

Con relación a la madre, la situación cambia significativamente, ya que la mayoría (18%) cuenta con estudios completos de secundaria, mientras que solo el

9,9% tiene estudios completos de licenciatura, y solo el 2,4 % ha logrado llegar a estudios de posgrado.

5.1.3 Trayectoria escolar previa

La trayectoria escolar previa está constituida por dos puntajes: el promedio de preparatoria y el promedio del examen de ingreso (Exhcoba), los que se recolectan de los registros de ingreso. Con relación a las preparatorias de origen, 76,7% de los estudiantes provienen de escuelas que pertenecen al sector público y el 23,3 % al sector privado. El promedio obtenido en el nivel escolar previo al ingreso es de 81,88 (D.S = 7,91) y el porcentaje de aciertos obtenido en el examen de admisión a la UNISON se sitúa en 46,37.

5.1.4 Habilidades y destrezas de estudio

Las habilidades y destrezas de estudio serán las estrategias que el estudiante utilizará para llevar a cabo su formación, tales como leer, realizar consultas en la biblioteca, tomar apuntes o aprender nuevas herramientas para enfrentarse al mundo universitario.

De acuerdo a las respuestas emitidas es posible afirmar que poseen estrategias y hábitos básicos de estudio, ya que el 50% dedica más de 4 hrs. a realizar lecturas. En el aula toman apuntes el 97,6%, el 80,8% acostumbra plantear dudas en la clase a los maestros y el 72,7% participa en debates en el aula, aun cuando lo hacen a solicitud de los maestros. Más del 90% realiza sus tareas, se mantienen atentos a la revisión del programa y organización del tiempo escolar así como leer el texto básico propuesto por el maestro. El 74,2 % utiliza libros complementarios para realizar sus tareas, el 79,3% utiliza al menos

enciclopedias para resolverlas y el 86,8% hace uso del internet para cumplir con las mismas.

Al elevar un poco el nivel de complejidad de dichas estrategias, los porcentajes varían ya que solo el 77% reporta elaborar resúmenes de lectura cuando estudia o bien hacer anotaciones al margen de los libros, el 57 % elabora cuadros o diagramas de estudio, mientras que el 63% realiza lecturas complementarias a las solicitadas, el 68% escribe ideas propias sobre el tema al estudiar las materias y el 62% investiga temas relacionados con la materia.

5.1.5 Aspiraciones y expectativas

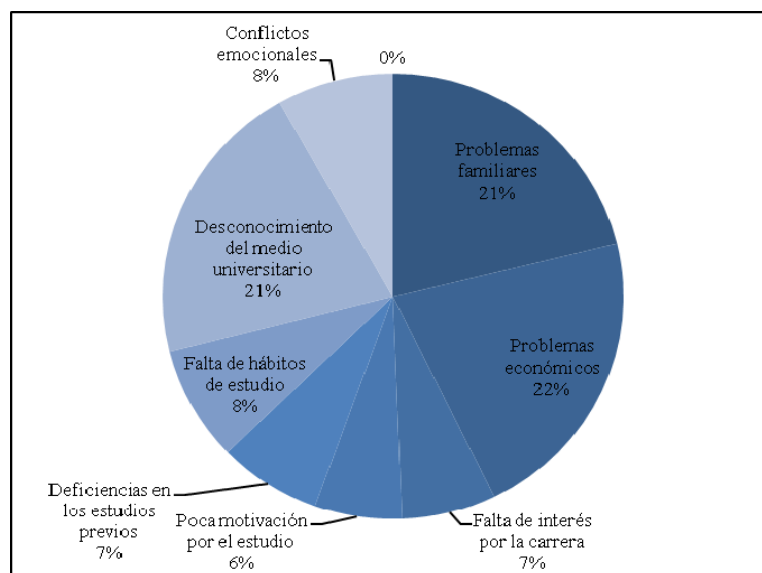
Con relación a las aspiraciones en consideración de su vida profesional en cuanto a nivel económico en comparación con el jefe de familia el 46,6 % piensa que será mejor, el 39,6% cree que será superior, mientras que el 12 % considera que será similar, solo el 1,9% considera que será inferior.

En el mismo sentido, pero en consideración de su vida profesional en cuanto a prestigio social el 45,5% cree que será mejor, el 31,9% superior, el 20,0% similar, mientras que el 1,6% piensa que será inferior.

Respecto a las expectativas de continuación de sus estudios, el 90% declara querer realizar un posgrado después de su carrera.

Un aspecto que resulta importante resaltar son los problemas que los estudiantes perciben que les pueden impedir lograr buenas calificaciones, en su mayoría hacen referencia a problemas familiares, seguido por problemas económicos, en menor medida se encuentran los conflictos emocionales (Figura 14).

Figura 14 - Problemas percibidos para lograr buenas calificaciones



Por otra parte, tienen una buena percepción con respecto al cambio que enfrentarán en la Universidad, al menos están conscientes de ello, ya que el 94% reconoce que será de cambiante a muy cambiante la exigencia académica, así mismo el 90% percibe también el cambio respecto al ambiente social, mientras que las relaciones que reportan tendrán mayor cambio será con los maestros 76,5% y con los amigos 63,6%.

5.1.6 Perfil de ingreso de la generación 2005

Los indicadores hasta aquí mostrados describen un perfil de ingreso de una población estudiantil de jóvenes que presentan una distribución por sexo muy homogénea, son solteros en su mayoría sin la responsabilidad de contar con hijos.

Proviene de familias de un nivel económico de bajo a medio que cuenta con los servicios básicos en su vivienda y donde sus padres lograron estudios a nivel medio básico.

La mayoría de estos jóvenes egresaron del sistema de bachillerato público con calificaciones en promedio de 80, poseen hábitos de estudio básicos que les ha permitido sobrevivir en el sistema escolar, sin embargo obtienen promedios bajos en el examen de admisión.

Tienen aspiraciones económicas y de prestigio social mayores a las que sus padres lograron así como amplias expectativas de trabajo y de estudio al término de su formación universitaria.

Detectan problemas a enfrentar en el contexto universitario, sobre todo los relacionados con la familia y económicos que tendrán que solventar para desarrollarse en una nueva institución educativa, con nuevos actores con los que deberán interactuar y les permitirá integrarse en algún grado a la institución y obtener resultados escolares que les otorgará un tipo de trayectoria al final de sus estudios.

Este último aspecto, referente a los resultados que obtuvieron a lo largo de cuatro años de estancia universitaria se describe a continuación.

5.2 Evolución de la trayectoria de la generación 2005 a partir de los registros escolares institucionales

Como fue indicado en el apartado metodológico, para realizar la clasificación de los estudiantes en tres tipos de trayectoria: perseverante, rezagada y de abandono, se utilizaron dos criterios: el primero se refiere a la secuencia y al tiempo en que deben cursar los créditos establecidos por cada programa, de tal forma que se hará referencia a programas de 8, 9 o 10 semestres; el segundo se

refiere a los criterios institucionales para dar de baja o mantener inactivo a quien no cumpla con la normatividad del reglamento escolar.

De acuerdo al primer criterio, la distribución de la población estudiantil se encontraba de la siguiente manera según los registros iniciales.

Tabla XVI - Estudiantes inscritos en los programas de acuerdo al número de semestres

	Estudiantes inscritos	Porcentaje
Programas de 8 semestres	1293	25,6
Programas de 9 semestres	3526	69,8
Programas de 10 semestres	230	4,6

De acuerdo al segundo criterio, la normatividad institucionales para dar de baja o mantener inactivo a quien no cumpla con la normas del reglamento escolar²⁵, se toma en consideración el estatus que puede ser activo o inactivo, regular e irregular y baja por diversas circunstancias.

5.2.1 El primer año universitario y algunos más de seguimiento

Los resultados observados permiten afirmar que fue durante la inscripción del año 2006 y 2007 donde se presentó el mayor porcentaje de estudiantes que no se inscribieron, entre el 20% y 30% respectivamente como se puede apreciar en la tabla 18. Fue también durante ese mismo período que el promedio de calificaciones bajó a 74,76 (DE = 20,99), con respecto al promedio con el que ingresaron (81,33).

²⁵ El reglamento escolar puede consultarse en <http://www.alumnos.uson.mx/reglamentos.htm>

Hacia el tercer año en la universidad, el porcentaje de estudiantes inscritos se estabiliza disminuyendo solamente de dos a tres puntos porcentuales hasta el final de los cuatro años (2009-1), período en el que terminan al menos 12 programas (carreras de 8 semestres), por tal razón al 2009-2 se observa un decremento mayor ya que solo se inscribieron el 57,5%, esto es, estudiantes que cursan programas de 9 semestres (18 carreras) y 10 semestres (4 carreras). Así mismo, los estudiantes que de una u otra manera se retrasaron en una o más materias de los programas de 8 semestres, podrán continuar inscritos por un mayor plazo de tiempo hasta concluir sus carreras (ver tabla XVII).

Tabla XVII - Evolución de la matrícula 2006-2010

	Períodos				
	2006-2	2007-2	2008-2	2009-2	2010-1
Inscrito	4 170 (79,1%)	3 685 (69,9%)	3 484 (66,1%)	3 029 (57,5%)	2 007 (38,1%)
No inscrito	1 099 (20,9)	1 584 (30,1%)	1 785 (33,9%)	2 023 (38,4%)	3 045 (57,8%)
Sin registro			217 (4,1%)	217 (4,1%)	217 (4,1%)
Total	5 269	5 269	5 269	5 269	5 269

Al final de sus estudios, el estatus escolar es posible observarlo en la tabla XVIII, en donde se aprecia la existencia del 44,8% de estudiantes activos. Así mismo, un número considerable de estudiantes se encuentran en situaciones de baja por reglamento escolar (8,5%), ante diferentes circunstancias (B6A, B6B,

B38, B61 y B74)²⁶; las situaciones de estudiantes inactivos por uno y más de dos años (I40)²⁷ representan en conjunto un porcentaje del 24,6%.

Finalmente los egresados, esto es los estudiantes que han concluido satisfactoriamente sus estudios después de ocho o nueve semestres, representan tan solo el 18% del total.

Tabla XVIII - Estatus de los estudiantes al 2010

Status de los estudiantes	Frecuencia	Porcentaje
Activos	2 363	44,8%
B6A, B6B, B 38, B61 y B74	191, 1, 153, 14 y 66	8,5 %
Inactivos	437	8,3%
I 40	861	16,3%
Egresados	965	18%
Sin registro	217	4,1%
Total	5 269	100%

La situación académica de estos estudiantes ha variado conforme avanzan los semestres, de tal suerte que algunos se encuentran en situación de regularidad porque han aprobado en su última inscripción la totalidad de las materias cursadas, aún cuando no hayan completado el número de créditos requeridos para el semestre que cursan; también pueden ser irregulares al haber reprobado de una materia en adelante.

²⁶ B6A, baja automática por haber reprobado más del 50% de créditos en un programa; B38, baja temporal por no acreditar una materia en tres inscripciones; B61 baja definitiva de la institución, por haber causado baja automática en dos programas y B74, baja definitiva en la institución por no acreditar la evaluación extraordinaria especial.

²⁷ I40, inactivo por más de dos años, pero tienen la posibilidad de retornar a la institución cursando un número determinado de materias.

De esta manera es posible observar que existe en la institución un porcentaje ligeramente más alto de estudiantes irregulares, 51,3%, contra 44,6% de estudiantes regulares.

5.2.2 Características de los estudiantes bajo los tres tipos de trayectoria universitaria

Para calcular el número de estudiantes que se encuentran en cada uno de los tres tipos de trayectoria, se consideró el número de semestres que tiene la carrera que cursa cada estudiante, el estatus en el que se encuentra al final de su carrera y los créditos logrados en el tiempo de terminación del programa de 8, 9 o 10 semestres.

Considerando los criterios anteriormente señalados se elaboraron tres tipos de trayectorias, las que fueron descritas de manera detallada en el apartado metodológico, y fue asignada a cada estudiante al final de sus estudios, quedando resumidos estos tres tipos de trayectoria de la siguiente manera:

- a) Trayectoria perseverante, estudiantes activos que se inscribieron de manera ininterrumpida en cada uno de los semestres y se encuentran es status de egresados con un total de 100% de créditos logrados.
- b) Trayectoria rezagada, estudiantes que se encuentran inscritos y activos en el estatus de regular e irregular con un total de créditos logrados menor al 99%.
- c) Trayectoria de abandono, estudiantes que no se hayan inscrito después de tres semestres continuos en la institución, o bien, que fueron dados de baja de manera voluntaria bajo diferentes circunstancias.

Es necesario aclarar que en el análisis de datos se omitieron los estudiantes que no contaban con registros escolares, ello con el propósito de no alterar los promedios escolares, en este sentido, los resultados se reportan a partir de 5,048 estudiantes.

Cerca de una quinta parte (18,6 %; N=938) de estudiantes se identifican con trayectoria perseverante, esto significa que egresan en tiempo y forma, de manera regular, con inscripción continua y en los tiempos estipulados por los programas.

Los estudiantes rezagados, representan el 48 %; (N=2 424) de la cohorte y se encuentran en diversas situaciones ya sea con estatus regular o irregular, activos al menos en alguno de los tres últimos semestres, con un número de avance en créditos muy variable y se espera que egresen de la institución pero en tiempos diferidos a los establecidos por los programas.

Los estudiantes que desertaron es decir, con status de inactivos por más de dos años (140), así como aquellos que fueron dados de baja por diferentes circunstancias, representan el 33,4% (N=1 686). Estos estudiantes no se volvieron a inscribir de manera regular al menos en los tres últimos semestres anteriores al 2010.

Las principales características que diferencian a los estudiantes en estos tres tipos de trayectoria son las siguientes: con relación al sexo, encontramos que la mayoría de los estudiantes perseverantes son mujeres (70.6%), por tal razón en el caso del rezago y la deserción la distribución es ligeramente mayor hacia el sexo masculino (ver tabla XIX).

Tabla XIX - Distribución por sexo de acuerdo al tipo de trayectoria

	Perseverantes	Rezago	Deserción
Femenino	662 (70,6%)	1 177 (48,6%)	822 (48,8%)
Masculino	276 (29,4%)	1 247(51,4%)	864 (51,2%)
Total	938	2 424	1 686

Como era de esperarse, el promedio escolar logrado en el tiempo de estancia universitaria es mayor en los estudiantes con trayectoria perseverante ($M=89.90$; $DE=4,48$), en comparación con los estudiantes en condición de rezago ($M=80,08$; $DE=8,68$) o deserción ($M=58,23$; $DE =21,59$).

Un indicador que resulta pertinente analizar en este momento, por las repercusiones hacia la trayectoria de los estudiantes, son los cambios de carrera, procedimiento que se ha tornado frecuente en la institución, ya que de alguna forma los estudiantes pretenden reorientar sus intereses hacia otras opciones que no fueron la primera en la que se inscribieron cuando empezaron su formación universitaria.

Se registraron durante el transcurso de esta cohorte en la institución 1 231 cambios de carrera, lo que significa que el 23,4 % de los estudiantes buscó en algún momento una opción diferente a la elegida al inicio, aun cuando ello pudo representar un retraso para la conclusión de sus estudios (ver tabla XX).

Tabla XX - Tipo de trayectoria y cambio de carrera

Tipo de trayectoria	Cambio de carrea	Misma Carrera	Total
Perseverante	32	906	938
Rezagada	655	1 769	2 424
Deserción	324	1 362	1 686
Total	1 011	4 037	5 048

Como parte de las trayectorias generadas por esta generación se encuentran los estudiantes que decidieron abandonar sus estudios a un año de su ingreso a la institución bajo diversas razones y circunstancias, las que se analizan en el siguiente apartado.

5.3 Resultados de la encuesta de deserción a un año de estancia universitaria

Un año después de haber ingresado la generación que se reporta en este estudio, la institución se planteó realizar un estudio con los alumnos que hubieran decidido desertar de la institución. Los criterios establecidos se dirigieron a los sujetos que se encontraran con dos semestres sin inscripción y que hubieran decidido dejar el establecimiento, ya fuera de manera voluntaria o por baja en alguna de las modalidades que establecen los lineamientos institucionales. Para ello, se realizó un llamado a través de los medios de comunicación local para la aplicación de una encuesta a quienes habían desertado de la institución.

Los resultados de esta encuesta fueron publicados y se pueden consultar en línea (Pacheco y Burgos, 2006 en: <http://www.planeacion.uson.mM/sie>).

La información que se recuperó con esta encuesta fue solicitada a la Dirección de Planeación de la Universidad de Sonora y fue adaptada para presentar los datos que a continuación se describen. Fue aplicado a 475 estudiantes de las diversas Divisiones Académicas. Las secciones que se retoman de este cuestionario son las características demográficas, los motivos de abandono y la actividad que realizan actualmente estos sujetos. La dimensión económica familiar y de trayectoria escolar previa fue retomada de la encuesta de ingreso y de los registros institucionales.

De acuerdo a este estudio el mayor índice de deserción se presenta en el Área de Ciencias Naturales y Exactas (19,4%), seguido por las Ingenierías con 15,9%, Ciencias Agropecuarias 14,9%, Ciencias Económico Administrativas (12,7%) Ciencias Sociales (10,3%) Ciencias Biológicas y de la Salud con 23,3%, y Educación y Humanidades con 6,9%.

5.3.1 Características demográficas de la muestra de deserción

El grupo de estudiantes que respondió al llenado de la encuesta de deserción se conforma por 55,4% de hombres y 44,6% mujeres, esto significa que de acuerdo a la clasificación realizada de los tres tipos de trayectoria se conserva la misma proporción respecto a la distribución por sexo (hombres 51,2% y mujeres 48,8%), esto significa que desertaron en mayor proporción los hombres con relación al porcentaje de ingreso de la cohorte (48,1% hombres y 51,9% mujeres).

La edad promedio se sitúa en los 21 años (DE=3,63); el 84,8% es soltero, se encuentran casados el 11,8%, y el resto (3,4%) ocupa opciones menores

respecto al estado civil. Cerca del 30% provenía de ciudades diferentes a su unidad regional, es decir eran estudiantes foráneos, y trabajaron durante el primer año de su estancia en la universidad el 40% de estos estudiantes.

5.3.2 Condiciones económico familiares

Para valorar las condiciones económicas familiares de estos estudiantes se consideró la información aportada en la encuesta de ingreso. Al igual que en el primer apartado para la población general, son retomadas como variables económico familiares el ingreso mensual, los bienes que posee la familia, el número de habitaciones con que cuenta la vivienda y la escolaridad de los padres.

Respecto al salario mensual el 62,1% de las familias de estos estudiantes percibe un ingreso menor a \$6 000.00 pesos mexicanos mensuales, el 22,1% viven con un ingreso mayor a \$6 000.00 pero menos de \$10 800.00, mientras que solo el 15,8% de las familias viven con más de \$10 800.00 pesos mensualmente. Es importante notar que estos porcentajes son mayores en los rangos más bajos y menores a los rangos más altos con relación a la población general.

Con referencia a los bienes y servicios con los que cuenta la familia se observa que, mientras casi la totalidad de la población (99%) contaba con bienes y servicios básicos, el rango en este grupo baja a 90%. Sin embargo al considerar otro tipo de bienes que implica un mayor poder adquisitivo, como el aire acondicionado o televisión por cable los porcentajes se mantienen al mismo nivel que los reportados en la población general.

Con relación al número de piezas con que cuenta la vivienda encontramos que la mayoría (46,7%) habita en casas de 4 a 6 piezas, el 28,4% posee viviendas

de 1 a 3 piezas, mientras que el 24,8% cuenta con más de seis habitaciones en su vivienda.

Con relación a la escolaridad de sus padres se observa que el 29 % no ha completado sus estudios básicos de secundaria; el 48% cuenta con niveles escolares menores a la licenciatura, mientras que el resto (33%) tiene estudios universitarios. Los niveles de escolaridad alcanzados por las madres se colocan por debajo con relación a los padres, ya que un porcentaje mayor de estas madres no han concluido sus estudios básicos (34%), cuenta con estudios menores a la licenciatura el 49%, y solo el 17% cuenta con estudios universitarios completos.

5.3.3 Trayectoria escolar previa

Los estudiantes que constituyen la muestra de deserción alcanzaron un promedio en la preparatoria de 78,15 (D.S=11,9) y el promedio el porcentaje obtenido en el examen de admisión presentan una media de 40,65 (D.S= 13,3). Los dos puntajes se encuentran por debajo de los observados en la población al momento del ingreso.

5.3.4 Elección de la UNISON

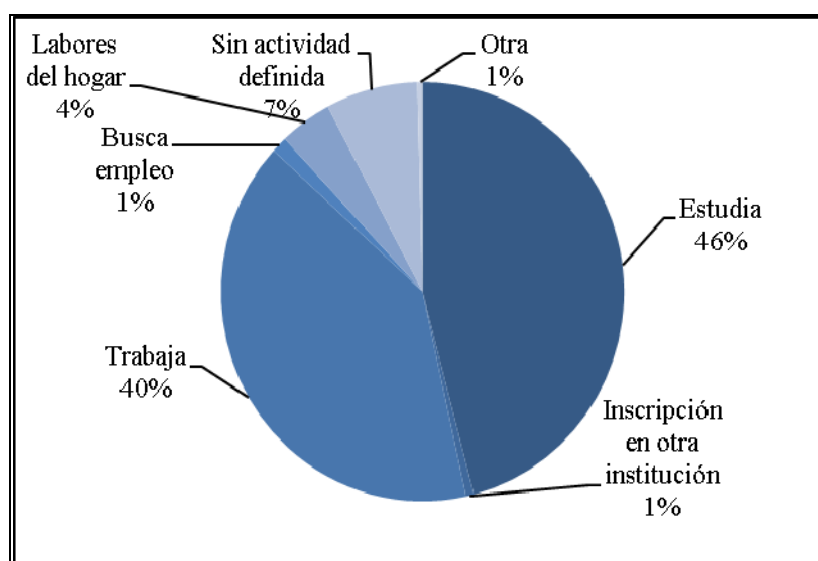
Algunas de las preguntas que resultan relevantes en el estudio de deserción se relacionan con la elección de la UNISON como primera opción, si la carrera donde se inscribieron fue su primera opción y si conocían el plan de estudios. El 85,9% responde que la UNISON sí fue la primera opción, el 75,4% que si fue la carrera donde se inscribió su primera opción, así mismo el 75,8% conocía el plan de estudios. En oposición, para el 13,7% no fue la UNISON su

primera opción, para el 23,4% no fue su primera opción de carrera y el 19,2% no conocía el plan de estudios.

5.3.5 Actividad actual

Las actividades que los estudiantes se encontraban realizando al momento de participar en la encuesta de deserción incluyen estar estudiando en otra institución (45,9%), estar trabajando (40,9%) y otras opciones que se reportaron en menor proporción (véase Figura 15).

Figura 15 - Actividad actual



Del 45,9% que respondió encontrarse estudiando, el 37,1% está en otra licenciatura, el 5,7% se inscribió en una carrera técnica, el 2,3% en cursos cortos y el 0,8% estudia algún idioma.

El porcentaje de estudiantes que declara que estudia y también trabajan se suma al 14,7%.

5.3.6 Motivos de abandono

Una de las secciones de la encuesta contiene los motivos por los cuales los estudiantes decidieron desertar, entre las principales razones se encuentra de mayor a menor: que *no les gustó el plan de estudios de la carrera* (25 %), por *haber tenido problemas económicos* (15%), por *trabajar y sus actividades exigían más tiempo* (12%) y, *cambio a otra institución* (10%). El 15% eligió la opción “otros” y entre las razones más mencionadas está el querer estudiar otra licenciatura a la que no pudieron acceder así como diversos problemas familiares.

En términos generales, los estudiantes que desertaron de la institución poseían un perfil de ingreso menor a la población general al momento del ingreso, así mismo se observa que lograron menores resultados académicos en el tiempo de estancia universitaria.

Es pertinente observar las características de los estudiantes que permanecieron en la institución para elaborar comparaciones entre los diversos tipos de trayectoria.

5.4 Encuesta de salida: las variables universitarias

La encuesta de salida corresponde a la aplicación de un cuestionario (Anexo D), que comprende tres dimensiones relacionadas con factores personales, disciplinarios e institucionales.

La distribución de la muestra con la cual se trabajó se detalla en la tabla XXI, la que fue organizada de acuerdo a la División de adscripción y el tipo de trayectoria logrado. El porcentaje alcanzado en la aplicación de la encuesta

mantuvo en términos generales la proporción de la población inscrita en cada una de las Divisiones.

Tabla XXI - Tipo de trayectoria alcanzada en la universidad por División de pertenencia

		Tipo de trayectoria en la Universidad		Total
		Perseverantes	Rezagados	
Divisiones	División de Ciencias Biológicas y de la Salud	26	15	41
	División de Económicas y Administrativos	10	23	33
	División de Ciencias Exactas y Naturales	3	24	27
	División de Ingeniería	10	40	50
	División de Ciencias Sociales	61	78	139
	División de Humanidades y Bellas Artes	22	13	35
Total		132	193	325

5.4.1 Características demográficas de la muestra de salida

Las características demográficas de esta muestra están constituidas por la composición por sexo, la edad, el estado civil, lugar de residencia y situación laboral. De esta forma, de los 325 estudiantes el 57,2% son mujeres y 42,8% son hombres, conservando una proporción similar a la población de la cohorte (51,9% mujeres y 48,1% hombres). La distribución por sexo respecto al tipo de trayectoria se constituye por 27,4% de mujeres perseverantes y 29,8% mujeres

rezagadas, mientras que los hombres perseverantes componen solamente el 13,2% de la muestra y los rezagados el 29,5%.

La edad se distribuye en un rango de 20 a 27 años, con un promedio de 22,49 (DE=0,964); la edad promedio entre estudiantes perseverantes y rezagados presenta variaciones mínimas, para los primeros, es de 22,61 (DE= 1,01) y, para los segundos de 22,28 (DE= 0,826).

Con relación al estado civil, se observa que el 92,9% son estudiantes solteros en situación de perseverante y rezagado, el 3,4% son casados y se colocan en situación de rezago, una proporción similar (3,7%) reporta un estado civil diferente distribuyéndose en los dos tipos de trayectoria.

El 75,6% de la población son residentes de la ciudad en la que se encuentra la unidad centro (Hermosillo), de este porcentaje 30,2% son perseverantes y 45,4% son rezagados. De los estudiantes foráneos (24,4%) que viven en un lugar diferente al de residencia habitual el 10,2% son perseverantes y el 14,2% son rezagados.

5.4.2 Condiciones económicas familiares

En relación al ingreso, el 41% tiene ingresos por arriba de los \$10 800,00 pesos mexicanos al mes, (17,6% perseverantes y 13,5% rezagados) seguido por 31,2% que se coloca en el rango de menos de \$6 000,00 (10,8% perseverantes y 20,4% rezagados), mientras que en el rango de \$6 000,00 a menos de 10 800,00 pesos se ubican el 27,8% (12,4% perseverantes y 14,1 % rezagados).

De las respuestas obtenidas en este rubro encontramos que los estudiantes pertenecientes a esta muestra se colocan en términos generales con mejores

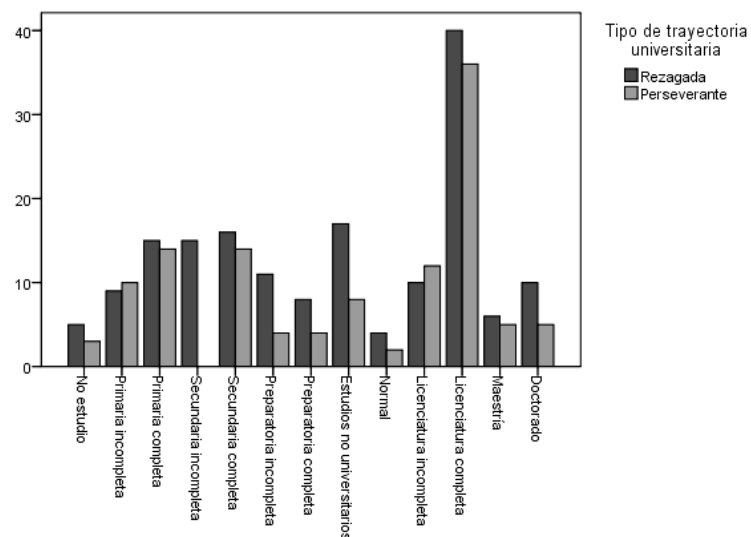
condiciones económicas familiares con respecto a los valores obtenidos por la población total al ingreso.

Otro indicador importante en este apartado lo constituye el número de bienes que poseen los estudiantes en el hogar. La totalidad de la muestra cuenta con todos los servicios básicos (drenaje, agua, luz, abanico y televisión), mientras que el comportamiento de los demás bienes sigue un comportamiento similar a los de la población general, el 60% cuenta con teléfono, además de poseer por ejemplo lavadora de ropa y auto familiar, así mismo un porcentaje cercano al 50% cuenta con aire acondicionado, microondas y televisión por cable, en los dos tipos de trayectoria.

De igual forma sucede con el número de piezas de la casa donde habitan, ya que la mayoría (57,3 %) reporta vivir en hogares que cuentan con 4 a 6 piezas, el 28,2% reporta hogares de más de 6 piezas, mientras que solo el 14,5% reporta hogares de 1 a 3 piezas, en porcentajes muy similares en los dos tipos de trayectoria.

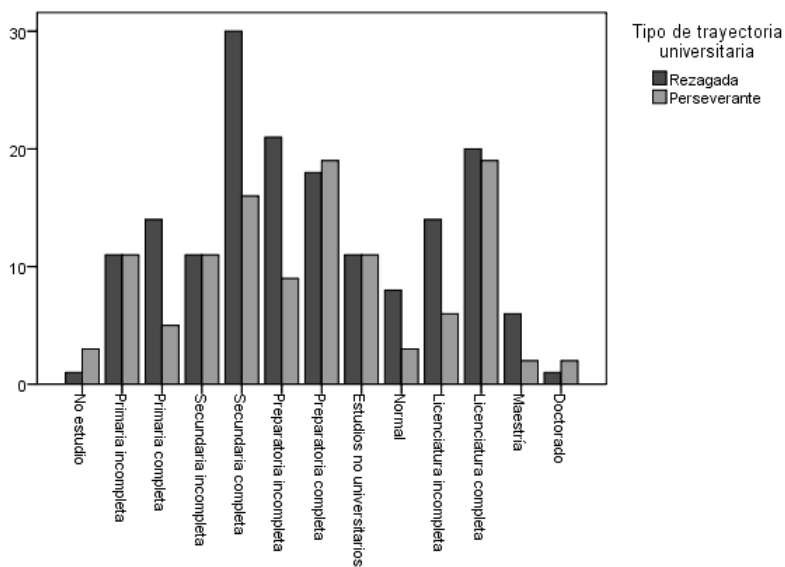
El nivel escolar al cual accedió cada uno de los padres de la muestra se presenta en la Figura 16 y 17, en donde es posible observar con respecto a los padres que menos de una cuarta parte apenas logra sus estudios básicos como es tener la secundaria completa. El 28,4% logró sobrepasar la secundaria llegando algunos a tener estudios incompletos de universidad, sin embargo, un porcentaje considerable (35,9%) logró estudios de licenciatura completos. Es importante notar que en todos los niveles escolares los padres de estudiantes que se encuentran en situación de rezago presentan ligeras ventajas.

Figura 16 - Nivel escolar de los padres



Con relación a las madres es posible observar que 58% cuentan con estudios básicos de secundaria terminada, llegando algunas a tener contacto con la educación superior; 23,7% no completaron su esquema de escolaridad básica, y un gran porcentaje de madres lograron obtener estudios superiores de licenciatura, maestría y en algunos casos doctorado (17,7%).

Figura 17 - Nivel escolar de las madres



Al igual que se presenta en la escolaridad del padre, los estudiantes rezagados son los que presentan mayor ventaja con relación a la escolaridad de las madres, como es posible observar en la Figura 22.

5.4.3 Trayectoria escolar previa

En la trayectoria escolar previa de los estudiantes se considera el promedio de calificaciones que se obtuvo en el nivel de estudios previo al ingreso a la universidad, y el promedio logrado en el examen de admisión a la institución (Exhcoba).

Los valores observados en estos indicadores muestran que los estudiantes perseverantes lograron un promedio escolar en la preparatoria mayor ($M= 87,4$, $DE= 7,46$) al que obtuvieron los estudiantes con trayectoria rezagada ($M=83,6$, $DE=7,18$). Lo mismo se observa con relación al examen de admisión a la UNISON, es decir, los estudiantes con trayectoria perseverante lograron un mayor promedio ($M=61,42$, $DE=13,77$) en contraste con los estudiantes de trayectoria rezagada ($M=52,11$, $DE=14,61$). Las diferencias entre estos dos valores, promedio de preparatoria y porcentaje de examen por medio de la prueba de Levene resultan ser significativas en los dos tipos de trayectoria ($t_{(323)} = -4,596$; $p=0,00$) y ($t_{(323)} = -5,637$; $p=0,00$) respectivamente.

5.4.4 Condiciones en los estudios

Las variables consideradas como intermedias están constituidas por las condiciones económicas personales por las cuales los estudiantes estuvieron sometidos durante los estudios, así como las aspiraciones y expectativas con las cuales los estudiantes fueron enfrentando día a día su quehacer universitario.

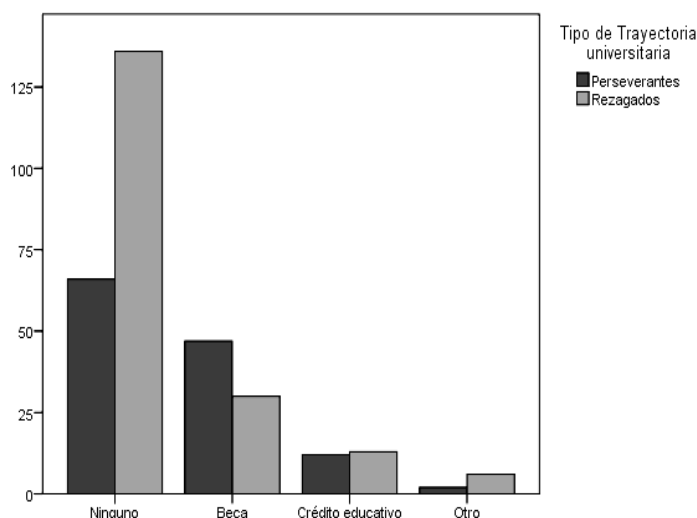
Con respecto a las condiciones económicas en los estudios, tres preguntas fueron rescatadas de esta sección, ellas son: haber trabajado, haber obtenido una beca, o haber adquirido una deuda para solventar los gastos de sus estudios en el transcurso de su estancia en la universidad.

Con respecto al trabajo se observa que el 70% de los estudiantes no laboró durante sus estudios, mientras que el 30% se distribuye de manera más o menos uniforme entre los perseverantes 13 % contra 17 % de los rezagados.

Existe una variación mínima respecto a los estudiantes que trabajan al inicio, en medio y al final de su formación universitaria. Al inicio de su carrera trabajó el 13,8 % de estudiantes perseverantes y el 25,2 % de estudiantes en rezago. A la mitad de la carrera este porcentaje aumentó tres por ciento para cada caso (16% entre los perseverantes y 28,3% entre los rezagados), hacia el final de los estudios el porcentaje baja a 12,6% para los perseverantes y 17,2% para los rezagados, manteniéndose casi en los mismos porcentajes al momento de concluir sus estudios en 13,2% entre los perseverante, mientras que con los rezagados bajó a 16,3%, lo que nos hace suponer que prefirieron abandonar un empleo antes que sus estudios.

Una segunda variable en esta dimensión corresponde a los apoyos económicos adicional. En términos generales es posible observar que 64,7% de los estudiantes no contó con apoyo el 24,7% obtuvo una beca, mientras que el 8% recurrió al crédito educativo y el 2,6% obtuvo otro tipo de apoyos. En la Figura 23 se puede observar el porcentaje de estudiantes en situación de perseverancia o rezago que se encuentran en cada opción de respuesta.

Figura 18 - Apoyos económicos adicionales



Con relación a las deudas adquiridas en este proceso formativo se encuentra que 46,8% adquirió una deuda, entre ellos el 13,8% de perseverantes y el 32,9% de rezago.

5.4.5 Aspiraciones y expectativas

Los indicadores considerados en la dimensión de aspiraciones y expectativas fueron las *aspiraciones económicas* en cuanto a su vida profesional en relación con *el nivel económico y el prestigio social* en comparación con el jefe de familia²⁸; y, las *expectativas* respecto a las posibilidades de encontrar un empleo relacionado con su *profesión y la continuación de estudios de posgrado*.

En correspondencia a las aspiraciones económicas se observa que el 79,7% de los estudiantes esperan obtener una posición económica mejor y superior que la del jefe de familia, mientras que sólo 3,4% esperan que su posición económica sea inferior (ver tabla XXII).

²⁸ La escala de medición utilizada para estas cuatro categorías corresponde de menor a mayor a inferior, similar, mejor y superior mismas que fueron retomadas del estudio de Crespo y Houle (1995).

La distribución de esta variable en función del criterio de estudiantes perseverantes y rezagados, es muy diferente, es decir, una proporción mayor de estudiantes rezagados 47% esperan tener una posición económica mejor y superior, mientras que 31,4% de los perseverantes esperan esta condición.

Es importante notar que una proporción similar de estudiantes perseverantes y rezagados esperan mantener una posición económica similar a la de sus padres y solo una menor proporción espera que sea inferior (ver tabla XXII).

Tabla XXII –Aspiraciones económicas de su vida profesional con relación a la de sus padres

		Tipo de Trayectoria		Total
		universitaria		
		Perseverantes	Rezagados	
Inferior	Frecuencia	3	8	11
	% del Total	0,9%	2,5%	3,4%
Similar	Frecuencia	27	28	55
	% del Total	8,3%	8,6%	16,9%
Mejor	Frecuencia	56	86	142
	% del Total	17,2%	26,5%	43,7%
Superior	Frecuencia	46	71	117
	% del Total	14,2%	21,8%	36%
Total	Frecuencia	132	193	325
	% del Total	40,6%	59,4%	100 %

Las aspiraciones de prestigio social comparadas con el prestigio que los estudiantes atribuyen al jefe de familia, presenta una distribución similar a las

aspiraciones económicas ya que la mayoría reporta que dicho prestigio será mejor o superior colocándose con valores un poco más arriba los estudiante en situación de rezago contra los perseverantes. Sin embargo un porcentaje más amplio espera que sea similar (22%) que la de sus padres.

El porcentaje que representa aspiraciones inferiores se coloca por encima de las expectativas económicas (ver tabla XXIII).

Tabla XXIII –Aspiraciones de prestigio social con relación a la de sus padres

		Tipo de Trayectoria universitaria		Total
		Perseverantes	Rezagados	
Inferior	Frecuencia	9	16	25
	% del Total	2,8%	4,9%	7,7%
Similar	Frecuencia	29	43	72
	% del Total	8,9%	13,2%	22,2%
Mejor	Frecuencia	46	83	129
	% del Total	14,2%	25,5%	39,7%
Superior	Frecuencia	48	51	99
	% del Total	14,8%	15,7%	30,5%
Total	Frecuencia	132	193	325
	% del Total	40,6%	59,4%	100%

Con respecto a las expectativas de encontrar empleo, el 43% de los estudiantes considera que tiene posibilidades *medianas* de encontrar empleo relacionado con su profesión, mientras que el 40% reporta que dichas posibilidades son altas.

Es importante anotar que son más los estudiantes con trayectoria rezagada los que consideran tener posibilidades altas (26,5%) de encontrar empleo relacionado con su profesión contra los estudiantes perseverantes que se colocan con puntajes de 13,8% en la misma opción de respuesta.

Los estudiantes perseverantes responden con mayor frecuencia la opción de medianas posibilidades con 19,7% (ver tabla XXIV).

Tabla XXIV – Posibilidad de encontrar trabajo relacionado con su profesión después de egresar

		Tipo de Trayectoria universitaria		Total
		Perseverantes	Rezagados	
Bajas	Frecuencia	14	11	25
	% del Total	4,3%	3,4%	7,7%
Medianas	Frecuencia	64	76	140
	% del Total	19,7%	23,4%	43,1%
Altas	Frecuencia	45	86	131
	% del Total	13,8%	26,5%	40,3%
Muy altas	Frecuencia	9	20	29
	% del Total	2,8%	6,2%	8,9%
Total	Frecuencia	132	193	325
	% del Total	40,6%	59,4%	100%

Respecto a la posibilidad de estudiar un posgrado, el 84% de los estudiantes tiene como meta continuar los estudios una vez concluida la licenciatura y, el 16% no piensa hacerlo. Es importante mencionar que el porcentaje de respuesta para este reactivo en el cuestionario de ingreso fue del

90% del total de la cohorte, lo que significa que solo un 6% de la muestra cambió su perspectiva de continuar con los estudios de posgrado.

5.4.6 Integración académica

Determinar el nivel de integración académica y social lograda por los estudiantes que permanecieron hasta el final de sus estudios en la universidad será fundamental para establecer su asociación con el tipo de trayectoria alcanzada. Para esto, en la estimación del nivel de integración fue considerado las variables relacionadas en *el sistema académico y social a nivel formal e informal*.

Como fue explicado en el modelo conceptual, en el *sistema académico formal* fueron considerados el tiempo invertido en los estudios, los medios, las prácticas y utilización de estrategias de estudio, el uso de biblioteca y el promedio obtenido en el transcurso de la carrera. Como parte del *sistema académico informal* se consideró la interacción a nivel de compañeros y profesores bajo el formato de las clases y la percepción sobre el programa de estudios.

Para sintetizar el número de variables consideradas en esta dimensión, se elaboró una variable a través de un análisis factorial, utilizando una rotación Varimax, en tres rotaciones y detallado en el proceso metodológico. En términos de la variable sintética general, el nivel de integración académica es significativamente mayor ($t_{(323)} = -6,57$; $p=0,000$) en los estudiantes perseverantes, $M=6,90$ ($DE=0,688$) que en los estudiantes rezagados, $M= 6,39$ ($DE= 0,702$). Tres factores son los que destacan y agrupan las respuestas que finalmente son retenidas en esta variable construida. Respecto a cada uno de los factores que integran la variable sintética se observa la siguiente situación.

El factor uno se compone actividades relacionadas con habilidades que los estudiantes desarrollan para lograr mejores resultados en sus estudios como actividades básica de lectura y asistencia a clases, hasta aquellas que requieren mayor tiempo y dedicación como la escritura de resúmenes o ideas propias (ver tabla XXV). En este factor quedó integrado el promedio de estudios, por ello presenta una Media de 5,22 (DE= 0,518).

Tabla XXV - Factor 1- Habilidades de estudio básicas

Preguntas	Peso factorial
Frecuencia de lecturas de libros básicos al semestre	,477
Frecuencia de asistir puntualmente a clases	,546
Frecuencia de hacer tareas previas solicitadas	,607
Frecuencia de tomar apuntes en clases	,590
Frecuencia de realizar trabajos escolares en la biblioteca	,417
Frecuencia de organizar el tiempo de estudio	,493
Frecuencia de hacer resúmenes de lectura	,558
Frecuencia de leer textos básicos	,417
Frecuencia de subrayar ideas principales del texto	,640
Frecuencia de escribir ideas propias sobre el tema	,490
Frecuencia de hacer anotaciones en los márgenes	,590
Promedio logrado en la carrera	,402

El factor dos se compone de actividades de involucramiento con los estudios ya que hacen referencia a un mayor tiempo de dedicación y elaboración de actividades complementarias en los estudios, como se demuestra en la tabla XXVI. Este factor presenta una Media de 0,675 (DE= 0,237).

Tabla XXVI - Factor 2 – Actividades de involucramiento en los estudios

Preguntas	Peso factorial
Horas a la semana de lectura para preparación de clases	,668
Horas a la semana de trabajos y tareas para preparación de clases	,655
Frecuencia de lecturas de libros complementarios al semestre	,466
Frecuencia de lecturas de revistas especializadas al semestre	,506
Frecuencia de revisar los objetivos del programa	,564
Frecuencia de elaborar cuadros o diagramas	,403
Frecuencia de realizar lecturas complementarias	,484

El factor tres se compone de actividades que implican interacción académica de los estudiantes con sus compañeros y maestros con relación a las clases (ver tabla XXVII) este factor presenta una media de ,697 (DE= 0,217).

Tabla XXVII - Factor 3 – Actividades de interacción académica

Preguntas	Peso factorial
Frecuencia de escuchar a los maestros en clase	,452
Frecuencia de participar en discusiones o debates en clases	,753
Frecuencia de realizar preguntas en clases	,814
Frecuencia de expresar opiniones sobre el tema al grupo durante clases	,778
Frecuencia de comentar las clases con compañeros	,455

De acuerdo con las tres dimensiones que componen la integración académica, las diferencias significativas entre estudiantes perseverantes y rezagados sólo se observan en los factores uno y dos (ver tabla XXVIII).

Estos resultados indican que son los estudiantes perseverantes quienes presentan una mayor integración académica en términos generales, y además que son las actividades agrupadas en el factor 1, las de habilidades de estudio básicas así como las de factor 2, actividades de involucramiento en los estudios las que marcan la diferencia entre estos dos tipos de trayectoria; en cambio las actividades de interacción académica se presentan en los dos tipos de trayectoria sin marcar diferencias hacia alguna de ellas.

Tabla XXVIII - Diferencia de medias entre estudiantes perseverantes y rezagados en los tres factores de integración académica

	T	gl	Sig.	Media perseverantes	Media rezagados
Factor 1	-8,298	310,02	,000	M=5,48 (DE=,419)	M=5,05 (DE ,507)
Factor 2	-3,126	257,76	,002	M=,7256 (DE=,251)	M=,640 (DE=,221)
Factor 3	-,762	323	,447	M=,708 (DE= ,228)	M=,689 (DE=,210)

Una vez determinado el nivel de integración académica entre los dos tipos de trayectoria se pasa a la integración social.

5.4.7 Integración social

Al igual que la integración académica, la integración social se presenta en dos niveles. Como ya fue mencionado en el marco conceptual, el primer nivel está constituido por el *sistema social formal* donde se integran las actividades extracurriculares, tal es el caso de la participación en actividades organizadas por la universidad o participación en grupos universitarios, incorpora además aquellos indicadores que implican las oportunidades de familiarizarse con el funcionamiento de su escuela y la institución, y la orientación recibida por parte del personal administrativo de la institución para obtener información sobre

diversos aspectos. Mientras que el *sistema social informal* lo constituyen las interacciones a nivel social con los compañeros y maestros de estudio.

El mismo procedimiento realizado para la conformación de la variables integración académica se siguió para el caso de la integración social. Se elaboró una variable sintética que agrupara y determinara el grado de integración social de cada estudiante. Una vez obtenida la variable general y de acuerdo con la prueba de diferencias de medias, se observa que no hay diferencias significativas ($t_{(323)} = 385$, $p = ,700$) entre estudiantes perseverantes, $M = 2,47$ ($DE = ,624$) y estudiantes rezagados, $M = 2,49$ ($DE = ,575$).

Respecto a la integración de los tres factores, se observa que el factor uno que se compone de actividades relacionadas con el grado de satisfacción general con el programa de estudios y del departamento donde se encuentra adscrita su carrera profesional, presenta una media de ,937 ($DE = ,293$) (ver tabla XXIX).

Tabla XXIX- Factor 1 – Satisfacción con el Departamento y programa de estudios

Preguntas	Peso factorial
Interacción con otros estudiantes del mismo nivel y/o carrera	,656
Satisfacción de información sobre las actividades académicas ofrecidas por tu departamento	,566
Satisfacción de información sobre el entorno físico (ubicación, aulas, etc.)	,750
Satisfacción sobre la información proporcionada relativa al programa de estudios	,784
Satisfacción de oportunidades de familiarizarte con el funcionamiento de tu departamento	,774
Satisfacción sobre información relativa a diferentes servicios ofrecidos por tu departamento	,743
Satisfacción sobre oportunidades para encontrar profesores del departamento	,651

El factor dos que se compone de la frecuencia de participación en diversas actividades sociales, deportivas, culturales o políticas a nivel del departamento y de la universidad, como se puede apreciar en la tabla XXX, presenta una media de ,472 (DE= ,241).

Tabla XXX - Factor 2 – Participación en actividades a nivel del Departamento y la UNISON

Preguntas	Peso factorial
Participación en actividades sociales en la universidad	,538
Participación en actividades deportivas en la universidad	,554
Participación en actividades culturales en la universidad	,581
Participación en actividades políticas en la universidad	,614
Participación en actividades académicas en la universidad	,564
Participación en actividades sociales específicas en tu carrera	,594
Participación en actividades deportivas específicas en tu carrera	,609
Participación en actividades culturales específicas en tu carrera	,650
Participación en actividades políticas específicas en tu carrera	,693
Participación en actividades académicas específicas en tu carrera	,580

Mientras que el factor tres que se compone de actividades que implican el tener interacciones amistosas o cordiales con otros estudiantes, maestros y personal administrativo, presenta una media de 1,07 (DE= ,258) (ver tabla XXXI).

De acuerdo con las tres dimensiones que componen la variable integración social se realizó una comparación de medias por medio de la utilización t studen, observando que las diferencias significativas entre estudiantes perseverantes y rezagados sólo se observan en los factores uno y tres (ver tabla XXXII).

Tabla XXXI - Factor 3 – Interacción con personal, amigos y maestros

Preguntas	Peso factorial
Estoy muy interesado en entablar relaciones amistosas con los estudiantes de la carrera	,497
Tengo excelentes relaciones con mis profesores en la Universidad	,601
Me ha sido fácil hacerse de amigos desde mi llegada	,531
Siempre me recibe calurosamente por parte del personal administrativo	,542
Existe un clima de mutua ayuda entre estudiantes	,609
Es muy fácil encontrar profesores para consultas individuales	,587
Tengo la impresión de ser importante dentro de mi carrera o departamento	,517
Tengo una idea clara a quien dirigirme cuando he necesitado asesoría sobre el plan de estudios	,550
Comprendo bien la organización de mi carrera	,424
Apoyo moral recibido de tus profesores durante tus estudios	,456
Adaptación con relación a tu interacción social (con compañeros y maestros) desde el inicio del programa hasta hoy	,493

Esto significa que aún cuando la variable sintética general de integración social no presenta diferencias significativas hacia un tipo de trayectoria, el factor 1 compuesto por la satisfacción con el Departamento y programa de estudios, y el factor 3 que involucra la interacción con personal, amigos y maestros, marcan una diferencia hacia los estudiantes rezagados, mientras que el factor 2 que implica la participación en diversas actividades a nivel del Departamento no marcan diferencia entre los dos tipos de trayectoria.

Tabla XXXII - Diferencia de medias entre estudiantes perseverantes y rezagados en los tres factores de integración social

	t	GI	Sig.	Media perseverantes	Media rezagados
Factor 1	1,934	254,99	,048	M=,898 (DE= ,313)	M=,963 (DE= ,276)
Factor 2	,955	,321	,340	M=, 456 (DE= ,234)	M=,482 (DE= ,245)
Factor 3	-2,198	268,74	,029	M=1,117 (DE= ,266)	M=1,052 (DE=,249)

5.4.8 Percepción de dominio de habilidades generales

Con la finalidad de conocer la percepción de los propios estudiantes sobre el nivel de dominio con relación a los conocimientos y habilidades generales de formación universitaria, como son la expresión de ideas de manera oral y escrita, la utilización de métodos científicos en la resolución de problemas, el manejo de otros idiomas, etc. se construyó una variable que se compone del cociente de la suma de los puntajes obtenidos entre el número de reactivos.

De acuerdo con la prueba de diferencia de medias, se observa que existen diferencias significativas ($t_{(323)} = -2,264$, $p=,024$) entre los estudiantes perseverantes $M=2,4313$ ($DE = ,347$) y los estudiantes rezagados, $M=2,33$ ($DE =,415$). Esto significa que los estudiantes perseverantes poseen una mayor percepción respecto al dominio de conocimientos y habilidades generales en su formación universitaria.

Tabla XXXIII - Preguntas que componen la variable percepción de dominio

Preguntas
expresar ideas de forma escrita
expresar claramente ideas de forma oral
analizar de manera crítica la información escrita
definir y resolver problemas
trabajar y aprender de manera autónoma
trabajar en colaboración con un grupo
utilizar el inglés
comprender y aplicar los métodos y principios científicos
comprender y apreciar diversas filosofías y culturas
comprender el impacto de la globalización dentro del campo de estudios
trabajar de manera eficaz con la tecnología moderna, especialmente las computadoras
encontrar información útil para efectuar mis trabajos
utilizar los conocimientos, las ideas y las perspectivas desarrolladas dentro de mi campo de estudio
aplicar dentro de un medio de trabajo, los conocimientos adquiridos dentro de mi dominio de estudios
utilizar las capacidades de liderazgo

5.4.9 Satisfacción institucional

La variable satisfacción pretende medir el grado en que los estudiantes se sienten satisfechos con los servicios que ofrece la institución como apoyo a las actividades académicas a través del servicio de bibliotecas, cafeterías, centros de cómputo, etc., es decir, aquellos que apoyan la labor académica y posibilitan un nivel de confort institucional.

Al igual que la variable percepción de dominio, en este caso se siguió el mismo procedimiento descrito en el apartado metodológico y se compone de los reactivos que a continuación se especifican.

Tabla XXXIV - Preguntas que componen la variable satisfacción

Preguntas: Satisfacción con los siguiente Servicios ofrecidos por la Universidad		
salud	orientación y de consulta psicológica	fotocopiado (en apoyo de tareas académicas)
audiovisuales	informáticos	importancia de librería (en apoyo de tareas académicas)
biblioteca	comedor	importancia de auditorios (en apoyo de tareas académicas)
librería	cafeterías (puestos)	material didáctico del departamento
fotocopiado	bibliotecas (en apoyo a tareas académicas)	equipo del departamento
ligados a la gestión de su expediente	centros de cómputo (en apoyo de tareas académicas)	soporte informático del departamento salas de laboratorio del departamento

De acuerdo con la prueba de diferencias de medias, se observa que no hay diferencias significativas ($t_{(323)} = 754$, $p = ,451$) entre los estudiantes perseverantes ($M = 1,9740$; $DE=,46097$) y los estudiantes rezagados ($M=2,01$; $DE=,488$). Esto significa que esta variable no marca una diferencia entre ninguna de los dos tipos de trayectoria.

5.5 Síntesis de resultados obtenidos

Los instrumentos y fuentes de información utilizadas para conocer a esta generación de estudiantes aportan una mirada amplia hacia las principales variables que marcan la diversidad de estos actores, de tal forma que si al

momento del ingreso era posible caracterizarlos como una población medianamente homogénea, conforme transcurren los semestres se abre la brecha de la diferenciación en varios sentidos.

Las características generales de homogenización al momento del ingreso se colocaban en la distribución por sexo, la edad y el estado civil, entre las más importantes. Sin embargo, es necesario notar respecto a las características familiares y económicas que el porcentaje de estudiantes provenientes de padres con estudios de licenciatura se colocaba en 33%, así mismo un porcentaje similar se coloca con mejores condiciones económicas (25%) con relación a los valores promedios. Son estas variables las primeras en donde es posible observar una clara diferenciación de la generación.

Al realizar un análisis de las variables de tipo académico se abre una segunda divergencia. Pues si bien, aún cuando la mayoría de estos jóvenes egresaron del sistema de bachillerato público con calificaciones en promedio de 80 y contaban con hábitos de estudio básicos que les habían permitido sobrevivir en el sistema escolar y aún al obtener promedios bajos en el examen de admisión lograron colocarse entre los seleccionados.

Conforme transcurren los semestres esta diferencia se acentúa, ya que la combinación de estas variables académicas es lo que les permitirá colocarse en diferentes tipos de trayectoria. El 18,6 % de estudiantes se colocó con trayectoria perseverante, el 48 % como rezagado y los desertores representan el 33,4%. Como era de esperarse, el promedio escolar logrado en el tiempo de estancia universitaria es mayor en los estudiantes con trayectoria perseverante ($M=89.90$;

DE=4,48), en comparación con los estudiantes en condición de rezago ($M=80,08$; DE=8,68) o deserción ($M=58,23$; DE =21,59).

Ahora bien, al analizar los puntajes alcanzados por la muestra de estudio de los que desertaron con relación a las condiciones económicas familiares y la trayectoria escolar previa, es posible notar puntajes por debajo de los observados en la población al momento del ingreso. El promedio de preparatoria en esta muestra es de 78,15 (D.S=11,9) y el promedio del porcentaje obtenido en el examen de admisión presentan una media de 40,65 (D.S= 13,3). Así mismo, los motivos de abandono que reporta esta muestra de estudio indican dos caminos: quienes abandonan la institución por no haber encontrado en ella una opción de estudios que cubra con sus expectativas de formación (35%), y quienes se retiran por problemas económicos o de otra índole (27%).

Con respecto a la muestra de estudio de quienes permanecieron en la institución bajo una trayectoria perseverante o rezagada las diferencias se acentúan con relación a sus puntajes académicos de trayectoria escolar previa e integración académica universitaria. Los estudiantes perseverantes lograron un promedio escolar mayor en la preparatoria ($M= 87,4$, DE= 7,46) al que obtuvieron los estudiantes con trayectoria rezagada ($M=83,6$, DE=7,18). Lo mismo se observa con relación al examen de admisión a la UNISON, es decir, los estudiantes con trayectoria perseverante lograron un mayor promedio ($M=61,42$, DE=13,77) en contraste con los estudiantes de trayectoria rezagada ($M=52,11$, DE=14,61). De igual manera con respecto a la integración académica se observa

que son los estudiantes perseverantes quienes logran un mayor puntaje respecto a las actividades académicas que implican obtener mayores promedios.

Así mismo, los valores presentes en las variables condiciones en los estudios, aspiraciones y expectativas y percepción de dominio forman un tercer bloque donde se acentúan las diferencias, sin representar una variable importante para conservar un tipo de trayectoria específico. Con respecto al trabajo se observa que del 30% que lo hace, el 13% son perseverantes contra 17 % de los rezagados, no representando una variable importante.

En relación a los apoyos económicos adicional es posible observar que 64,7% de los estudiantes no contó con este tipo de apoyo, el 24,7% obtuvo una beca, mientras que el 8% recurrió al crédito educativo y el 2,6% obtuvo otro tipo de apoyos.

Referente a las aspiraciones de obtener una posición social con respecto al jefe de familia se observa una proporción mayor de estudiantes rezagados 47% que esperan tener una posición económica mejor y superior, mientras que solo 31,4% de los perseverantes esperan esta condición. Es importante notar que una proporción similar de estudiantes perseverantes y rezagados esperan mantener una posición económica similar a la de sus padres y solo una menor proporción espera que sea inferior.

Un aspecto que es importante señalar se relaciona con la escolaridad de las madres de los estudiantes rezagados, ya que son ellas las que se colocan con una mayor ventaja respecto a los niveles de escolaridad alcanzados.

Por otro lado, con relación a la percepción de dominio de conocimientos y habilidades generales, son los estudiantes perseverantes quienes poseen una mayor percepción respecto al dominio de conocimientos y habilidades generales en su formación universitaria.

CAPÍTULO 6 – COMPARACION Y ANALISIS DE RESULTADOS CUANTITATIVOS

Este capítulo se compone por los distintos análisis efectuados a partir de los objetivos planteados y las preguntas que se pretenden responder en la investigación.

De esta manera se presenta en una primera sección las comparaciones realizadas en los tres tipos de trayectoria: perseverantes, de rezago y de abandono utilizando el análisis de varianza múltiple (Manova) debido a la comparación realizada entre los tres grupos con cuatro diferentes variables, tomadas al inicio de sus estudios, con el fin de observar diferencias significativas entre los grupos.

En una segunda sección se muestran los análisis de correlación y análisis de regresión logística que fueron realizados entre la trayectoria perseverante y de rezago y las variables contenidas en el modelo teórico con el fin de buscar asociación entre ellas y hacia algún tipo de trayectoria.

Finalmente ha sido incluido un tercer análisis, el de conglomerados (Clúster) con el objetivo de aproximarnos a la elaboración de una primera tipología entre los estudiantes perseverantes y de rezago.

6.1 Comparación de las variables de entrada (exógenas) en los tres tipos de trayectoria: perseverante, rezagada y desertora

Este apartado presenta una comparación de las variables de entrada, que fueron recogidas al ingreso de los estudiantes a la institución, las que son contrastadas con el tipo de trayectoria lograda por cada uno de los estudiantes.

La comparación se efectuó a partir de los sujetos que componen las dos muestras de estudio, la de deserción y la de salida (perseverantes y rezagados), esto es, el número de sujetos para cada caso quedó constituido por 132 estudiantes perseverantes (16,5%), 193 estudiantes rezagados (24,1%) y 475 estudiantes desertores (59,4%).

Como se puede observar en la tabla XXXV, la distribución por sexo respecto al tipo de trayectoria representa de manera muy cercana el comportamiento observado en la población general (apartado 5.2.2), esto significa que tenemos en la muestra un porcentaje mayor de mujeres perseverantes, 63,3%, en la población total representa el 70,6%. Por otro lado, encontramos un porcentaje mayor también de hombres desertores en la muestra, 55,4%, mientras que en la población total ellos representan el 51,2%.

Tabla XXXV – Distribución por sexo de acuerdo al tipo de trayectoria

sexo	Perseverantes	Rezago	Deserción
Femenino	90 (63,3 %)	96 (49,7 %)	212 (44,6 %)
Masculino	42 (36,7%)	97 (51,3 %)	263 (55,4 %)
Total	132	193	475

La comparación entre estos tres grupos se realizó considerando solamente las variables agrupadas en la dimensión económica familiar y la dimensión de trayectoria escolar previa debido a que fueron recogidas al inicio de los estudios, en el cuestionario de entrada, aplicado al momento de solicitar el ingreso a la UNISON.

En otras palabras las variables con que se midieron las condiciones en los estudios, aspiraciones y expectativas, integración, satisfacción y percepción de logro no se recogieron en los estudiantes de abandono, debido fundamentalmente porque al no encontrarse en la institución dichos estudiantes, no es posible que refieran los aspectos relacionados con condiciones y situaciones vividas durante la formación universitaria. Por ello se consideró pertinente no buscar una muestra de estudiantes de abandono en la aplicación final.

Para el caso de la dimensión económico familiar, las variables fueron reagrupadas en dos diferentes índices, el económico y el de escolaridad de los padres. La dimensión de trayectoria escolar previa contiene las variables de promedio de preparatoria y examen de admisión.

6.1.1 Condiciones económicas familiares

El principal objetivo para la elaboración de un índice es reducir el número de variables consideradas y a la vez reflejen las condiciones de vida económica y familiar de los estudiantes en la universidad.

Para construir dichos índices, como fue referido en el apartado metodológico, se consultaron algunas definiciones y metodologías, como las publicadas por la Asociación Mexicana de Agencia e Investigación de mercados y opinión pública (Amai, 1994), el Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento de la Formación Profesional (Cinterfor, 2009), así como otras utilizadas en estudios de educación superior por autores como Chain (2005, 2007), Cú Balán y Aragón (2007), De Garay (2005) y Acosta (2008), todas ellas trabajadas para América Latina y México.

La principal diferencia entre las fuentes consultadas es la incorporación de las variables ocupación y escolaridad del principal sostén económico en la familia, y por consecuencia, la ponderación que se hace de las mismas en la construcción de un índice socioeconómico. En base a estas diferencias, se decidió elaborar dos índices: uno económico y otro de escolaridad de los padres.

6.1.1.1 Índice económico

Como fue señalado en el apartado metodológico, para el índice económico, fueron retomados los indicadores de **ingreso familiar mensual, los bienes y servicios y el número de habitaciones de la vivienda**. Para el caso de las tres variables el cálculo se efectuó a partir de la disminución de las opciones de respuesta en tres rangos: **alto = 3, medio = 2 y bajo = 1**. Se adicionaron los valores de estas tres variables dividiendo el producto entre tres, observando esta nueva variable una media de 2,02 (DE= ,558) para la cohorte.

El índice económico de los estudiantes perseverantes observa una media de 2,14 (DE= ,538), para los estudiantes rezagados se observa una media de 2,06 (DE=,509), lo que significa que estos dos grupos se colocan en el rango medio; en el caso de los desertores la media se coloca en 1,97 (DE= ,577), esto es el rango bajo. En relación a estos tres valores, el mayor pertenece a los estudiantes perseverantes y el menos a los de abandono.

6.1.1.2 Índice de escolaridad familiar

El procedimiento efectuado para elaborar un índice de escolaridad familiar que conjuntara la escolaridad del padre y de la madre reduciendo los rangos iniciales de trece opciones en tres rangos, y que reflejaran de alguna manera el

esquema del sistema educativo mexicano, se efectuó básicamente a partir de la propuesta desarrollada por Acosta (2008).

Los rangos quedaron de la siguiente manera: 1, para escolaridad básica, incluye la opción de secundaria completa; 2, para escolaridad media superior, entran las opciones técnicas y de estudios no universitarios y 3, para escolaridad superior, incluye normal, licenciatura completa, maestría y doctorado.

El comportamiento de esta nueva variable muestra una media de 1,90 (DE = ,713). En el caso de los perseverantes la media es de 2,04 (DE = ,728) escolaridad media superior, para los rezagados la media es de 1,99 (DE = ,740), escolaridad básica, y los desertores la media es de 1,83 (DE = ,688), escolaridad básica también al igual que los rezagados. De manera similar que los valores del índice económico, el valor mayor respecto al índice de escolaridad de los padres se observa en los estudiantes perseverantes y el menor a los de abandono.

6.1.2 Trayectoria escolar previa

Esta dimensión agrupa el promedio de calificaciones que se obtuvo en el nivel de estudios previo al ingreso a la universidad, y el promedio logrado en el examen de admisión a la institución (Exhcoba). Los valores observados en estos indicadores muestran que los estudiantes perseverantes lograron un promedio escolar en la preparatoria (Media= 87,4; DE= 7,46) mayor al que obtuvieron los estudiantes con trayectoria rezagada (Media=83,6; DE=7,18); los estudiantes desertores son quienes presentan la media más baja, 78,15 (DE= 11,99).

El mismo comportamiento siguen los puntajes con relación al examen de admisión a la UNISON, es decir, los estudiantes con trayectoria perseverante

lograron un mayor promedio (Media=61,42; DE=13,77) en contraste con los estudiantes de trayectoria rezagada (Media=52,11; DE=14,61) y de deserción (M=40,65, DE=15,03).

6.1.3 Análisis de varianza múltiple en los tres tipos de trayectoria (MANOVA)

Para realizar la comparación entre las variables de entrada en los tres grupos de estudiantes se utilizó un análisis de varianza múltiples (MANOVA), con el propósito de aportar un estimado más preciso de las diferencias significativas entre las medias de las variables.

En las cuatro variables examinadas se observan efectos significativos de acuerdo al tipo de trayectoria, como es posible constatar en la tabla XXXVI.

Tabla XXXVI - Análisis de varianza múltiple en tres grupos (MANOVA)

	F	Sig.
Índice económico	5,23	0,006
Escolaridad de los padres	7,15	0,001
Promedio de la preparatoria	49,24	0,000
Promedio del Exhcoba	117,74	0,000

A través de la prueba Scheffé al observar los efectos de contraste en las múltiples comparaciones se observan diferencias significativas entre los tres grupos y las dos variables consideradas en la dimensión de escolaridad previa (promedio de la preparatoria y examen de admisión).

Otras diferencias significativas se encuentran entre el grupo de estudiantes perseverantes y desertores, hacia el índice económico y de escolaridad de los

padres. Entre el grupo de rezago y desertor se observan diferencia solamente entre la escolaridad de los padres, mientras que entre los perseverantes y rezagados no se observan diferencias significativas respecto a ninguna de estas dos últimas variables (ver tabla XXXVII).

Tabla XXXVII - Valores de medias entre los tres grupos en las cuatro variables analizadas

	Perseverantes	Rezagados	Desertores
Índice económico	2,14	2,06	1,97
Escolaridad de los padres	2,04	1,99	1,83
Promedio de la preparatoria	87,40	83,57	78,15
Promedio del Exhcoba	61,24	52,23	40,65

Los valores observados entre los tres tipos de trayectoria y las variables analizadas permiten afirmar que las diferencias significativas afectan en mayor medida al grupo de estudiantes desertores, lo que significa que a mayores puntajes en estas cuatro variables los estudiantes podrán tener mayor posibilidad de permanecer en la universidad.

Una vez presentados los resultados de las variables de entrada y comparadas entre los tres tipos de trayectoria, se pasa a observar el comportamiento de las variables de trayectoria universitaria en los estudiantes con trayectoria perseverante y rezagada con el fin de explorar asociación entre ellos.

6.2 Análisis de correlación

Una vez obtenidos los valores en cada una de las variables (independientes) consideradas como posibles determinantes para los tipos de trayectoria (variable dependiente), se realizó un análisis de correlación bilateral a partir de la *r de Pearson* para medir la intensidad de la asociación entre estas las diversas variables (ver tabla XXXVIII). Para ello la correlación se realizó entre el tipo de trayectoria y las variables que mostraron diferencias significativas en los análisis previos, ya sea diferencias de medias o el análisis de varianza múltiple hacia alguno de los tres tipos de trayectoria.

El resultado del análisis de correlación señala que el tipo de trayectoria se relaciona de manera positiva y significativa con el promedio de la preparatoria, el promedio del examen de admisión, contar con beca, estudiar un posgrado, integración académica y percepción de dominio. El tipo de trayectoria se relaciona también de manera significativa pero negativa con tener deudas económicas y posibilidades de encontrar trabajo relacionado con la formación.

Es importante notar que también existe una relación positiva y significativa entre los dos tipos de integración (académica y social), así mismo, la integración académica se relaciona con la percepción de dominio en habilidades universitarias, mientras que con la integración social se relaciona tanto la percepción de dominio como la satisfacción con la institución.

Esto significa que entre más integrado académicamente se encuentre el estudiante tendrá una mayor percepción del dominio de sus habilidades logradas a lo largo de su formación y, entre mayor sea su integración social, tendrá una

mayor percepción del dominio de sus habilidades y estará más satisfecho con la institución.

Entre otras correlaciones relevantes que son significativas y positivas se observan en el índice económico con el promedio del examen de admisión, las expectativas de encontrar trabajo relacionado con la profesión y la percepción de dominio habilidades universitarias, esto significa que a mayores condiciones el estudiante tendrá mejores resultados en el examen de ingreso, mayores expectativas de encontrar trabajo y una mayor percepción de dominio de sus habilidades universitarias.

Por el contrario existe una correlación asociada de manera negativa entre el índice económico y las aspiraciones económicas, esto significa que a mejores condiciones económicas, son menores las aspiraciones que el estudiante tiene en relación al logrado por el jefe de familia.

En términos generales los puntajes observados en el análisis de correlación indican que entre el tipo de trayectoria (perseverante y rezagada) y las variables estudiadas, solo seis variables tienen una relación directa en el tipo de trayectoria lograda.

Tabla XXXVIII - Correlación entre el tipo de trayectoria y las variables consideradas como determinantes

	Tipo de trayectoria	Índice económico	Promedio de preparatoria	Promedio del Exhcoba	Tengo beca	Tengo deudas	Aspiraciones económicas	Aspiraciones de prestigio social	Posibilidad de encontrar trabajo	Realizar estudios de postgrado	Integración Académica	Integración social	Percepción de dominio	Satisfacción
Tipo de trayectoria	1	.094	.250*	.296**	.246**	-.223**	-.041	.051	-.145**	.150**	.342**	-.021	.121*	-.042
Índice económico		1	-.018	.343**	-.102	-.069	-.155**	-.066	.191**	.104	-.015	.038	.223**	-.064
Promedio de preparatoria			1	.371**	.194**	-.106	.033	-.027	-.008	.047	.224**	.105	.059	.010
Promedio del Exhcoba				1	.035	-.112*	-.132*	-.039	.106	.112*	.097	.074	.192**	-.108
Tengo beca					1	-.145**	-.094	-.076	-.018	.041	.191**	.056	.038	.023
Tengo deudas						1	.140*	.080	.051	-.053	-.211**	.083	-.081	.056
Aspiraciones económicas							1	.549**	.204**	.003	.065	.082	.074	.059
Aspiraciones de prestigio social								1	.144**	.041	.074	.032	.018	.020
Posibilidad de encontrar trabajo									1	-.058	-.014	.226**	.236**	.129*
Realizar estudios de postgrado										1	.260**	.020	.192**	-.003
Integración Académica											1	.211**	.291**	-.011
Integración social												1	.288**	.419**
Percepción de dominio													1	.096
Satisfacción														1

** . La correlación es significativa al nivel de 0.01. * . La correlación es significativa al nivel de 0.05

Es preciso aclarar que fueron sometidas a este tipo de análisis una serie de variables consideradas por los diferentes autores en la sección de revisión de la literatura y que han demostrado tener cierto impacto en el modelo teórico, sin embargo solo se presentan y se conservaron aquellas que presentaron una correlación significativa, o bien aquellas que por su relevancia en el modelo

deberán ser explicadas. Entre las variables que no se incorporan por no presentar correlación significativa se encuentra por ejemplo: la jornada laboral, el lugar de origen y la escolaridad de los padres, sin embargo serán recuperadas en el análisis interpretativo.

Con el fin de observar otro tipo de asociación entre la variable dependiente (tipo de trayectoria) y las variables independientes se procede a realizar un análisis por medio de la técnica de regresión logística.

6.3 Análisis multivariante (regresión logística) en el modelo teórico

Tomando como base los análisis de correlación realizados con los dos tipos de trayectoria (perseverante y rezagada) y las variables asociadas, se procedió a realizar un análisis multivariante. De acuerdo a Kerlinger y Lee (2001), la técnica más apropiada es la regresión logística, que tiene como objetivo primordial estimar y probar la influencia de una variable sobre otra, cuando la variable dependiente o de respuesta es de tipo dicotómico, como es el caso de la trayectoria a analizar: perseverante o rezago.

Para llevar a cabo el análisis de regresión logística se formaron tres bloques de variables, en el primero son consideradas las **variables exógenas** (de ingreso) como son las socio demográficas, índice económico y trayectoria escolar previa, el segundo bloque está formado por las **variables intermedias (endógenas 1)** como son las condiciones en los estudios, y aspiraciones y expectativas; y el tercer bloque se integra por las **variables transformadas (endógenas 2)** como las de integración, de percepción de dominio y satisfacción, como se puede observar en la tabla XXXIX.

Estos tres bloques son introducidos en tres momentos. En el primero se entran solamente las **variables exógenas** en donde están agrupadas las variables socio demográfico (sexo y edad), el índice económico (ingreso mensual familiar, bienes y habitaciones de la vivienda) y los puntajes alcanzados en la educación previa (promedio obtenido en el bachillerato y promedio logrado en el examen de ingreso a la universidad). El valor de R² Nagelkerke en esta primera ecuación es de ,205 y las variables que resultaron significativas fueron el sexo y el promedio del examen de admisión.

Como es posible observar en la tabla XXXIX, la variable sexo se mantiene significativa en las tres ecuaciones, pero con un valor de b negativo, es posible afirmar en este sentido que los estudiantes hombres (valor de referencia) tienen 47,4% menores probabilidad²⁹ de ser perseverantes ($1 - (\text{Exp } b = ,526)$), en sentido inverso son las mujeres quienes tienen mayor posibilidad de ser perseverantes. Mientras que para el caso de los promedios del examen de admisión, los valores se mantiene significativo y positivos en las tres ecuaciones, lo que significa que entre mejores resultados obtenidos en el examen existen una mayor probabilidad de permanecer como estudiantes perseverantes, o bien, tienen una posibilidad más de ser perseverantes quienes obtienen un mayor porcentaje en el examen de admisión ($\text{Exp } b = 1,050$).

En un segundo momento permanecen las **variables exógenas** y se introducen las **variables intermedias (endógenas 1)** como los son las

²⁹ Es utilizado el término probabilidad y posibilidad como sinónimos, sin embargo en la bibliografía revisada en español el término referido es probabilidad, en francés el término utilizado es chance, que significaría oportunidad.

condiciones en los estudios, y aspiraciones y expectativas. De esta manera se puede observar cómo se comporta cada variable al ser introducido un nuevo bloque de ellas. Se agrupan en la categoría **condiciones en los estudios** haber contado con una *beca* como apoyo a sus estudios, o bien haber adquirido una *deuda* para solventarlos, las **aspiraciones** respecto a un *mayor nivel de ingreso económico* y un *mayor nivel de prestigio social* respecto al que han tenido sus padres, y las **expectativas** con relación a la *ocupación laboral*, y a la continuación de *estudios de posgrado*.

En esta segunda ecuación los resultados muestran un valor R² Nagelkerke de ,333 y, las variables que resultaron significativas fueron contar con beca y las expectativas de empleo, como fue indicado, se mantienen significativas el sexo y el puntaje del examen de ingreso a la universidad del primer bloque. De acuerdo a los valores b presentados en la variables beca con signo negativo, los estudiantes que no contaron con una beca (valor de referencia) tuvieron menores probabilidades de ser perseverante, en sentido inverso quienes contaron con una beca tuvieron mayor posibilidad de ser perseverantes. De igual manera los valores b observados para la variable no tener una mayor expectativa de empleo (valor de referencia), se presentan con signo negativo, lo que significa que quienes no contaron con una mayor expectativa de empleo tuvieron menos probabilidades de colocarse como perseverantes.

En un tercer momento, se mantienen controladas las **variables exógenas** y se introducen las **variables intermedias (endógenas 1)** así como el resto de las **variables transformadas (endógenas 2): integración académica e integración**

social, percepción de dominio y satisfacción. El valor para esta tercera ecuación de R2 Nagelkerke es de ,399. En estos resultados se observa que los estudiantes **integrados académicamente tienen casi tres veces más posibilidades de ser perseverantes** contra los estudiantes que no presentan ese atributo. Las variables de integración social, percepción de logro y satisfacción, no resultaron significativas.

En esta tercera ecuación mantiene su significancia *el sexo, el promedio del examen de admisión, contar con beca, expectativas de empleo* y se agrega *la integración académica*, pudiendo afirmar que son estas cinco variables las que presentan un impacto directo en una trayectoria perseverante.

En la tabla XXXIX se muestran los valores obtenidos en cada ecuación con respecto al tipo de trayectoria perseverante y las variables que fueron introducidas en tres momentos. Es importante observar cómo el valor de b va cambiando en cada ecuación, de esta manera algunas variables que aparecen significativas al inicio dejan de serlo al introducir un nuevo bloque de variables.

Tabla XXXIX - Valores de cada variable en tres ecuaciones hacia el tipo de trayectoria*

Variables	Ecuación 1 (variables de entrada)			Ecuación 2 (variables de entrada y variables intermedias)			Ecuación 3 (variables de entrada + variables intermedias y variables finales)		
	B	Sig..	Exp (B)	B	Sig.	Exp (B)	B	Sig.	Exp (B)
Variables exógenas									
Sexo	-,938	,000	,392	-,787	,006	,455	-,642	,033	,526
Edad	-,165	,231	,848	-,111	,440	,895	-,199	,183	,820
Índice económico	,155	,578	1,168	,406	,191	1,501	,455	,170	1,576
Promedio de preparatoria	,035	,061	1,036	,024	,238	1,024	,016	,465	1,016
Promedio del exhcoba	,042	,000	1,043	,047	,000	1,048	,048	,000	1,050
Variables endógenas 1									
Beca				-1,19	,000	,304	-1,08	,001	,338
Deuda				,679	,011	1,972	,473	,092	1,605
Aspiraciones económicas				-,003	,986	,997	-,052	,800	,949
Aspiraciones de prestigio				,317	,070	1,372	,293	,112	1,341
Expectativa de empleo				-,560	,004	,571	-,593	,005	,553
Expectativas de posgrado				-,719	,077	,487	-,260	,554	,771
Variables endógenas 2									
Integración académica							,981	,000	2,667
Integración social							-,491	,081	,612
Percepción de logro							,196	,627	1,217
Satisfacción con la institución							,189	,557	1,208
Nagelkerke R2	0,205			0,333			0,399		

* perseverante (1) rezagado (0)

6.4 Síntesis de resultados cuantitativos

Los resultados presentados hasta este momento permiten identificar las variables que tienen mayor asociación hacia el tipo de trayectoria lograda por los estudiantes.

Hacia el grupo de estudiantes desertores es la totalidad de las variables de entrada las que indican tener una mayor influencia para tomar la elección de desertar, esto es, las condiciones de desigualdad social, como lo es el ingreso mensual percibido por una familia, el número de habitaciones con las que cuenta una vivienda, los bienes que poseen, la escolaridad de los padres, junto a las variables que implican procesos de aprendizaje deficientes como lo indican los bajos puntajes obtenidos en tres tipos de evaluaciones diferentes, representa una mayor desventaja para este tipo de estudiantes.

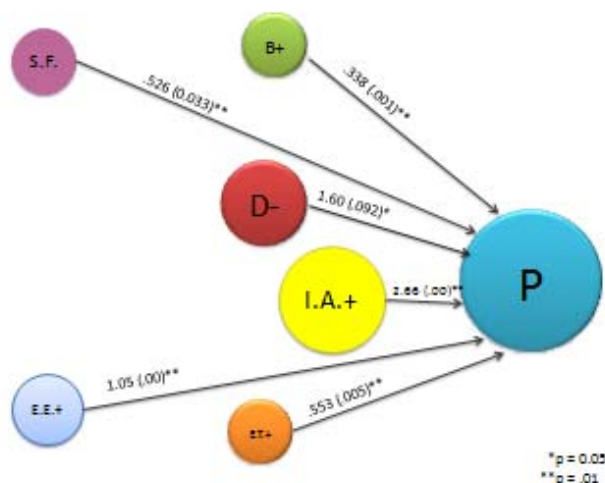
Si bien es cierto que entre los estudiantes que deciden permanecer, bajo una trayectoria perseverante o de rezago, no se observa un impacto de las variables de tipo económico familiar, serán las calificaciones obtenidas en el examen de entrada (EE+) las que abren la primera brecha de diferenciación al ingreso en estos dos grupos de estudiantes.

Por otro lado, las condiciones alcanzadas en la universidad, como contar con una beca (B+), no tener deudas (D-) y tener una mayor expectativa de empleo (EE+) amplían estas diferencias, acentuándose con el nivel de integración académica (IA+) alcanzada con una marcada ventaja hacia los perseverantes.

Esto significa que leer, hacer tareas, dedicar un mayor tiempo de sus actividades diarias al estudio, desarrollar de manera continua una serie de

actividades que implican interacción y compromiso con las labores académicas será determinante para estar en un tipo de trayectoria perseverante. De igual manera, ser mujer (SF) se constituye en una posibilidad más de colocarse en una trayectoria perseverante. En la figura 19 se puede apreciar las oportunidades alcanzadas en el análisis de regresión logística hacia tener una trayectoria perseverante.

Figura 19 – Posibilidades de tener una trayectoria perseverante



Sin embargo, aun cuando la diferenciación estadística solo la podemos observar en estas seis variables hacia desarrollar una trayectoria perseverante, pareciera conveniente explorar una mayor diferenciación u homogenización de estas mismas variables en la búsqueda de grupos o tipos de estudiantes que exprese la diversidad de la muestra bajo estudio.

6.5 Análisis de Conglomerados

La finalidad de llevar a cabo un tipo diferente de análisis fue para observar similitudes o diferencias entre los valores de las variables que resultaron significativas y el tipo de trayectoria lograda. Para ello se utilizó el análisis de conglomerados, técnica multivariante que de acuerdo a Abascal y Grande (1994) es un conjunto de técnicas utilizadas que nos permite clasificar a nuestros sujetos en grupos homogéneos llamados *conglomerados* con respecto a algún criterio de selección predeterminado (o variables) tratando de lograr la máxima homogeneidad en cada grupo y la mayor diferencia entre esta muestra de estudiantes que permanecieron en la institución al final de sus estudios.

En otras palabras, los estudiantes dentro de cada grupo (o conglomerado), son similares entre sí y diferentes a los estudiantes de los otros conglomerados. Esto es, a partir de la clasificación realizada podemos identificar a los estudiantes dentro de cada grupo y distinguir la cercanía de unos y otros, o bien que tan apartados se encuentran entre ellos.

El paquete estadístico SPSS ofrece la posibilidad de someter los datos a dos clases distintas de análisis de conglomerado; en tal efecto se ha elegido el método de agrupamiento *Two Step (conglomerado en dos fases)*, que es uno de los métodos utilizados en los procedimientos no jerárquicos para la obtención de conglomerados, que dado el número de sujetos del estudio y las condiciones de las variables resulta el más adecuado. De acuerdo a Sueiras, Paz y Pleite (2007), este tipo de agrupamiento presenta tres ventajas; 1) permite el tratamiento conjunto de variables categóricas y continuas, 2) posee una alta capacidad para seleccionar de

forma autónoma el número óptimo de conglomerados finales y 3) muestra un comportamiento robusto al no cumplimiento de las asunciones iniciales del método, como son el seguimiento de una distribución normal para las variables continuas, una distribución multinomial para las categóricas y la independencia de todas las variables.

Las variables utilizadas fueron las mismas que las manipuladas en el análisis de regresión logística. El análisis de conglomerados en dos fases ha dado como resultados la formación de seis grupos. La distribución de los estudiantes de acuerdo a las 13 variables utilizadas presenta una distribución muy homogénea, a excepción del grupo 5 que agrupa solo el 9,8% de la muestra, como se puede observar en la tabla XL.

Tabla XL - Distribución de estudiantes por grupo

Grupo	No. de estudiantes	Porcentaje
Grupo 1	71 estudiantes	(21,8%)
Grupo 2	76 estudiantes	(23,4%)
Grupo 3	42 estudiantes	(12,9%)
Grupo 4	54 estudiantes	(16,6%)
Grupo 5	32 estudiantes	(9,8%)
Grupo 6	50 estudiantes	(15,4%)

6.5.1 Descripción de los conglomerados

La primer variable introducida al análisis de conglomerado en dos fases fue el tipo trayectoria (variable dependiente), por lo cual se utiliza como eje para describir la conformación de los grupos. Los valores de las medias y desviación

estándar de las variables numéricas de los seis conglomerados se presentan en la tabla XLI y los valores de las variables dicotómicas son presentados en la tabla XLII.

Tabla XLI – Valores de medias y desviación estándar de cada variable numérica

Grupos	1		2		3		4		5		6	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Índice económico	2.1	.467	2.14	.488	2.18	.430	2.30	.537	2.39	.443	2.32	.431
Promedio preparatoria	82.37	7.04	87.79	7.16	83.80	6.39	84.23	8.04	87.95	7.91	85.32	7.23
Examen Exhcoba	51.53	14.54	57.07	14.23	50.96	16.34	55.32	15.17	62.79	15.37	60.64	11.95
Aspiraciones económicas	3.28	.759	2.99	.663	3.14	.843	3.24	.751	3.25	.842	2.88	1.00
Aspiraciones de prestigio	3.08	.858	2.80	.849	2.79	.898	2.89	1.003	3.19	.821	2.90	1.015
Posibilidad de trabajo	1.59	.803	1.47	.774	1.67	.721	1.67	.700	1.44	.716	1.16	.738
Integración académica	6.32	.682	6.85	.648	6.02	.608	6.55	.751	6.82	.719	7.00	.607
Integración social	2.52	.636	2.54	.612	2.47	.569	2.47	.573	2.45	.533	2.38	.604
Habilidades universitarias	2.36	.366	2.43	.312	2.16	.507	2.39	.402	2.40	.384	2.43	.376
Satisfacción institucional	2.11	.484	2.02	.498	1.97	.481	1.95	.471	1.89	.392	1.92	.475

El grupo 1, se compone solo de estudiantes rezagados (71 sujetos, 36.8%), con marcadas desventajas en casi todos los valores de las variables analizadas ya que se coloca por debajo de los valores promedio tanto en las medias como en la desviación estándar (ver tabla XLI). Con relación a las variables de entrada índice socioeconómico, se coloca en segundo lugar, el promedio de preparatoria es el más bajo, promedio de examen de admisión es el

segundo lugar, no contaron con beca y tienen una deuda que cubrir al término de sus estudios. Contrariamente a estos valores, las expectativas y aspiraciones que poseen son altas ya que piensan realizar estudios de posgrado, consideran que su nivel económico y prestigio social será mejor respecto al jefe de familia, así como las posibilidades de encontrar trabajo relacionado con su profesión. La integración académica es baja al igual que su percepción de logro, en cambio su integración social es alta, la que se coloca por encima de la media así como la satisfacción con la institución.

Tabla XLII – Distribución de los porcentajes de estudiantes de acuerdo a las variables dicotómicas

		G 1	G 2	G 3	G 4	G 5	G 6
Tipo de trayectoria	Perseverantes	.0%	36.4%	4.5%	.0%	24.2%	34.8%
	Rezagados	36.8%	14.5%	18.7%	28.0%	.0%	2.1%
Tengo beca	Si	.0%	98.7%	1.3%	.0%	.0%	.0%
	No	28.6%	.0%	16.5%	21.8%	12.9%	20.2%
Tengo deudas	Si	46.7%	16.4%	15.8%	.0%	21.1%	.0%
	No	.0%	29.5%	10.4%	31.2%	.0%	28.9%
Estudios posgrado	Si	25.9%	24.5%	.0%	19.7%	11.7%	18.2%
	No	.0%	17.6%	82.4%	.0%	.0%	0%

El grupo 2 está compuesto por 28 estudiantes rezagados y 48 estudiantes perseverantes. El índice socioeconómico se coloca por debajo de la media, muy cercano a los grupos 1 y 3. Sin embargo presentan los promedios más altos de preparatoria ($M=87,79$; $DE= 7,16$), así mismo el porcentaje del examen de admisión se coloca en tercer lugar con relación al promedio más alto alcanzado.

Un aspecto importante es que la totalidad de los integrantes contó con beca para realizar sus estudios y solo una cuarta parte tiene deuda. Con relación a sus aspiraciones económicas y de prestigio son bajas así como las posibilidades de encontrar un empleo, la mayoría piensa realizar estudios de posgrado. Su integración académica es alta, el valor del grupo ocupa el segundo lugar, así como su integración social, ya que ocupa el primer lugar de los seis grupos, por lo que su percepción de logro respecto a sus habilidades universitarias sobre el grado de dominio también es alta, así como su satisfacción con la universidad.

El grupo 3 contiene 36 estudiantes rezagados y 6 perseverantes. Este grupo presenta puntajes por debajo de la media respecto al índice económico, el promedio de preparatoria y el examen de admisión. Sus condiciones universitarias se observan también bajas ya que solo un estudiante contó con beca y el resto no obtuvo esta oportunidad y una cuarta parte tiene deudas con relación a sus estudios. Sus aspiraciones económicas se colocan en la media, pero sus aspiraciones de prestigio son las más bajas de los seis grupos, sin embargo tienen una gran expectativa laboral ya que poseen el valor más alto de los seis grupos en esta variable, ninguno piensa realizar estudios de posgrado. Tienen la integración académica más baja, al igual que su percepción de logro ($M = 6,02$, $DE = ,608$). La integración social al igual que la satisfacción se coloca por debajo de la media.

El grupo 4 solo contiene 54 estudiantes rezagados, ningún perseverante, la media del nivel socioeconómico se coloca en la cuarta posición, de igual manera obtienen el cuarto lugar respecto al promedio de preparatoria y se colocan en la media del examen de admisión. No tuvieron beca, pero tampoco tienen

deudas con relación a sus estudios. Sus aspiraciones económicas son buenas al igual que su percepción de encontrar trabajo y sus expectativas de estudiar un posgrado, sin embargo sus aspiraciones de prestigio social se encuentran por debajo de la media al igual que su integración académica, su integración social y su satisfacción con la universidad.

El grupo 5 se compone por 32 estudiantes perseverantes y ningún estudiante rezagado. Se colocan en primer lugar respecto al nivel económico, así como a sus antecedentes académicos ya que tienen el promedio más alto de preparatoria y del examen de ingreso. Ninguno contó con beca para realizar sus estudios y la totalidad tiene deuda con relación a los mismos. Consideran que tendrán una buena posición económica y de prestigio social, sin embargo no tienen una buena percepción de sus posibilidades de empleo. Su integración académica es alta, así como su percepción de logro, sin embargo su integración social se coloca por debajo de la media y el grado de satisfacción con la institución es el más bajo.

El grupo 6 está compuesto por 46 estudiantes perseverantes y 4 rezagados que contaron con una beca y ninguno tiene deudas con relación a sus estudios. Su nivel económico es bueno. Sus puntajes de preparatoria ocupan el tercer lugar de los seis grupos y obtuvieron el segundo lugar en el puntaje del examen de admisión. Sus aspiraciones económicas son las más bajas así como la percepción que tienen de lograr un empleo, la totalidad de ellos piensan realizar estudios de posgrado. Su integración académica es la más alta así como su percepción de

logro, en oposición a su integración social, la que se coloca en el puntaje más bajo, al igual que su satisfacción con la universidad.

6.6 Un primer acercamiento a las tipologías universitarias

La conformación de los conglomerados descritos en el apartado anterior, plantea la existencia de seis grupos de estudiantes universitarios presentes en esta generación, sin embargo, al observar la similitud entre pares de grupos y centrando la atención hacia los niveles de integración, se evaluó la posibilidad de agruparlos en tres grupos o tipos de estudiantes, los que se describen a continuación.

En el primero es posible agrupar a estudiantes con mayor *integración académica y social* perteneciendo a este nuevo grupo los estudiantes del grupo 2 y 4, veamos sus coincidencias. Los estudiantes del grupo 2 obtuvieron puntajes altos en los dos niveles de integración (segundo valor en integración académica y primer lugar en integración social), además de haber logrado el segundo lugar en el puntaje de preparatoria y el tercer lugar respecto al examen de admisión, lo que permitió que contaran con una beca durante sus estudios, sin dejar deudas en torno a ellos. Un aspecto importante en este grupo es que está compuesto por estudiantes perseverantes y rezagados. Por su parte los integrantes del grupo 4, se colocaron en cuarto lugar respecto a la integración académica y tercero respecto a integración social, logrando también puntajes similares en las variables de entrada (promedio de preparatoria y examen de admisión), al igual que el grupo 2, no tienen una deuda en relación a sus estudios. La principal diferencia entre los dos grupos estriba en que la totalidad de los integrantes del grupo 4 son rezagados y no contaron con beca. Si bien es cierto, que estos dos grupos no son quienes

presentan los mayores valores respecto a la integración académica, son quienes presentan valores más homogéneos y equilibrados en los dos tipos de integración.

Por su parte, el grupo 5 y 6, da cuenta de dos grupos de estudiantes con una *alta integración académica* (el grupo 6 se coloca en el primer lugar y el grupo 5 en el tercero), en donde la mayoría se ubica en una trayectoria perseverantes, son grupos muy homogéneos que han transitado con mayores ventajas en la universidad. Su característica principal es su alta integración académica, alta percepción de logro y alto nivel económico, pareciera estar compuesto este grupo por estudiantes que han sabido aprovechar su potencial dentro de una universidad pública y han encaminado sus esfuerzos hacia el logro de una carrera universitaria, sin embargo, el grado de integración social en los dos grupos es el más bajo al igual que su satisfacción con la universidad.

La principal diferencia entre estos dos grupos fue que a pesar de presentar los valores más altos respecto al índice económico, sus condiciones económicas en la universidad fueron diferentes, ya que si bien ninguno de los dos grupos contó con beca, el grupo 5 tienen deuda con relación a sus estudios, mientras que el grupo 6 no la tiene.

Respecto a los dos grupos restantes 1 y 3, compuestos casi en su totalidad por estudiantes rezagados, pudieran ser el tipo con *mayores desventajas económicas y académicas*, ya que cuentan con los puntajes más bajos en integración académica, promedio de preparatoria y examen de admisión, segundo y tercer lugar respecto a índice económico, pero altas expectativas y

aspiraciones de lograr un buen empleo, así mismo cuentan con un buen nivel de integración social.

La conformación de estos tres grupos respecto a los puntajes logrados en las variables de integración respecto al tipo de trayectoria, desvanece de nuevo la hipótesis de que los estudiantes perseverantes son quienes pudieran contar con una mayor integración académica y social. Sin embargo, refuerza en todo momento la idea de que la integración académica se encuentra fuertemente vinculada a la trayectoria perseverante, sin embargo la integración social al estar presente en cualquiera de los dos tipos de trayectoria, pareciera que su presencia se encuentra condicionada a otro tipo de variables o factores.

El análisis de conglomerados ha permitido establecer un puente natural entre los tipos de estudiantes perseverantes y rezagados, las variables bajo estudio y las categorías analíticas trabajadas en la fase dos.

Los procesos de articulación y vinculación entre los dos niveles de integración (académica y social) se expresan a partir de la experiencia formulada por estos grupos de estudiantes perseverantes y rezagados a través de las entrevistas realizadas, así mismo se integra al análisis cualitativo las entrevistas de un grupo de estudiantes desertores, aspecto que se abordan en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 7 – RESULTADOS DE INVESTIGACION CUALITATIVA

La segunda fase metodológica está formada por los resultados cualitativos que se presentan en este capítulo. El análisis interpretativo constituye la base fundamental del trabajo desarrollado a partir de las entrevistas llevadas a cabo con el propósito de profundizar la comprensión de los procesos de articulación entre la integración académica y social en los tres tipos de trayectoria lograda por los estudiantes universitarios.

Una vez analizado el sentido que los estudiantes atribuyen a su experiencia universitaria a través de las categorías derivadas de los tres registros utilizados: integración, vocación y proyecto, se buscaron relaciones hacia las nuevas categorías y se elaboraron los procesos de articulación. Se cierra el capítulo con la presentación de cinco tipos diferentes de estudiantes en los tres tipos de trayectoria.

7.1 Análisis interpretativo

Esta sección presenta los resultados del trabajo realizado a través del análisis de las entrevistas llevadas a cabo con los estudiantes en los tres tipos de trayectoria, tomando como elementos base de exploración los tres registros, propuestos por Dubet (2005), que los estudiantes reportaron respecto *a la integración, la vocación y el proyecto*. Se profundizó también en algunas variables exploradas en la primera fase que apoyaran el proceso de comprensión de la experiencia desarrollada por los estudiantes durante su proceso de formación.

El marco de interpretación es la teoría comprensiva, por ello, se elaboraron códigos de entrada para el análisis de las entrevistas, así mismo se derivaron nuevos códigos de clasificación en el transcurso de la lectura de los testimonios ofrecidos por los estudiantes. El análisis interpretativo, partió de los conceptos básicos, desde los cuales se codificó de manera un tanto abierta en una primera revisión de las entrevistas. Una segunda revisión permitió el establecimiento inicial de relaciones entre ciertos códigos la derivación de nuevos y la eliminación de otros. Una tercera, se enfocó a la síntesis de estos en categorías comprensivas y a la búsqueda de códigos confirmatorios. Luego, estas categorías se integraron en estructuras relacionales coherentes o tipos del sentido de la experiencia formativa.

7.1.1 Incorporación de categorías y relaciones encontradas

Algunos códigos derivados de las entrevistas y trabajados en un inicio de manera aislada fueron incorporados en categorías de mayor amplitud, que permitieron una mejor comprensión en cada tipo de experiencia, por ejemplo: dedicación total a los estudios y estrategias eficientes siempre se encontraron ligadas a integración académica alta, por el contrario dedicación mínima y estrategias deficientes en los estudios siempre se encuentran ligada a integración académica baja.

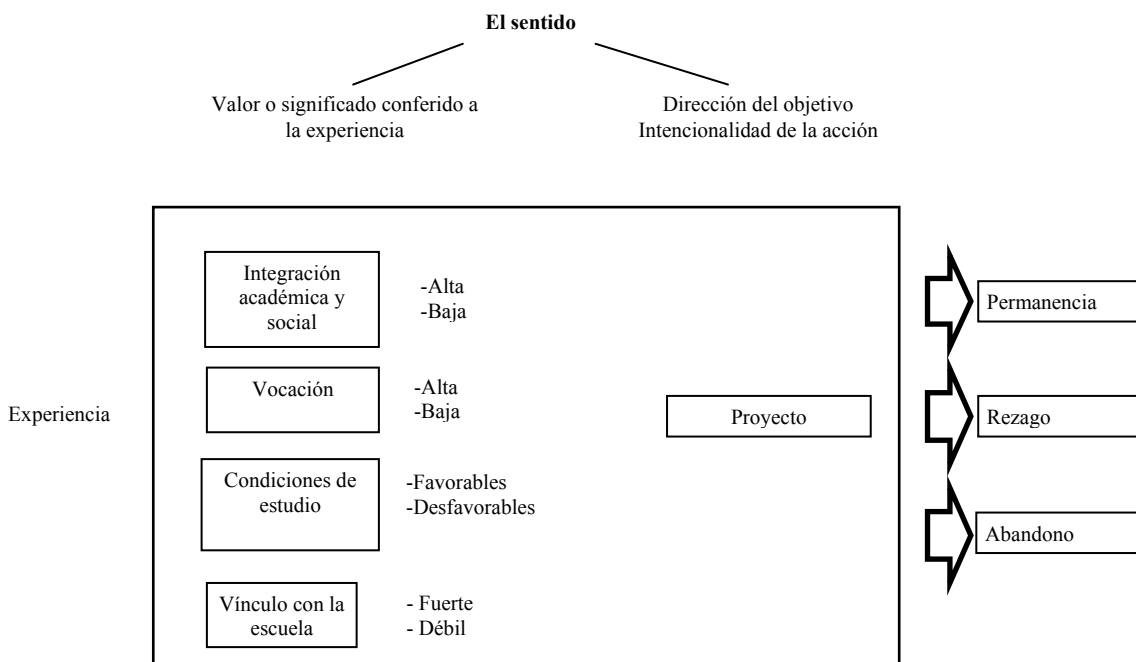
Las relaciones de mayor significancia entre categorías, a partir de los códigos básicos o registros de la experiencia estudiantil (integración, vocación y proyecto) se expresan en cinco diferentes tipos de experiencias estudiantiles.

El primero y segundo concentra a los estudiantes perseverantes en su mayoría con algunos estudiantes rezagados de uno o dos semestre, el tercero

agrupa a los estudiantes rezagados de más de dos semestres y los últimos dos modelos diferencian a los estudiantes que desertaron de la UNISON con la principal diferencia que los primeros continuaron sus estudios en otra institución, y los segundos no continuaron estudiando.

El esquema básico a partir del cual se presentan las diferentes articulaciones de los tipos de experiencia desarrollados por los estudiantes se representan en la figura 19.

Figura 20 - Esquema básico. Elementos de los tipos de estudiantes según el sentido de su experiencia formativa



Así mismo, como ya se indicó, la pregunta que guía los resultados en esta fase es *¿Cuál es el sentido que los estudiantes otorgaron al proceso de formación universitaria en base a los tres registros esenciales en la construcción de la experiencia estudiantil?*

7.1.2 Tipo 1 – *Los de mayor integración académica y social*

El tipo 1 representa la experiencia de los estudiantes que lograron una alta integración académica y social, esto significa que ellos le dieron sentido a su proceso de integración académica a través de una fuerte vocación y condiciones de estudio propicias al no tener que trabajar, otorgándoles estas dos condiciones la posibilidad de desarrollar vínculos académicos con la carrera y participación en actividades de integración social, reforzando su proyecto de continuar hacia el posgrado (ver figura 20).

En este tipo de experiencia, la integración académica es alta y se encuentran vinculados tres aspectos de manera notable; el primero, fue contar con la posibilidad de dedicarse totalmente a la escuela, el segundo poseer capacidades de estudio eficientes, o desarrollar varias estrategias de estudio para dominar las materias, y el tercero saber a quién acudir académicamente de no entender el contenido de alguna materia.

Estos estudiantes vivían en la escuela, le dedicaban todo el tiempo a sus estudios, se vinculaban acertadamente con sus maestros, se involucraban en proyectos académicos, en prácticas, en servicio social en actividades vinculadas formalmente al plan de estudios y si les sobraba tiempo o era de su interés participaban en otro tipo de actividades dentro o fuera de la institución, lo hacían sin restarle tiempo a sus estudios, convirtiéndose esto en la posibilidad de participación en actividades de integración social a nivel formal e informal.

Otra característica que los distingue es haber contado con una fuerte vocación, la que aparece como un aspecto muy claro, muy definido, muy

racional, es algo que se hace por gusto, casi por placer, como forma de expresión de un interés descubierto en ellos años atrás, que a veces solo hay que esperar a que tome forma en una carrera específica o área determinada, esto es, la vocación aparece como un elemento que vincula y aglutina, como elemento articulador entre las condiciones socio familiares con las que cuentan los estudiantes, la integración académica y un alto vínculo con actividades académicas ligadas a la carrera.

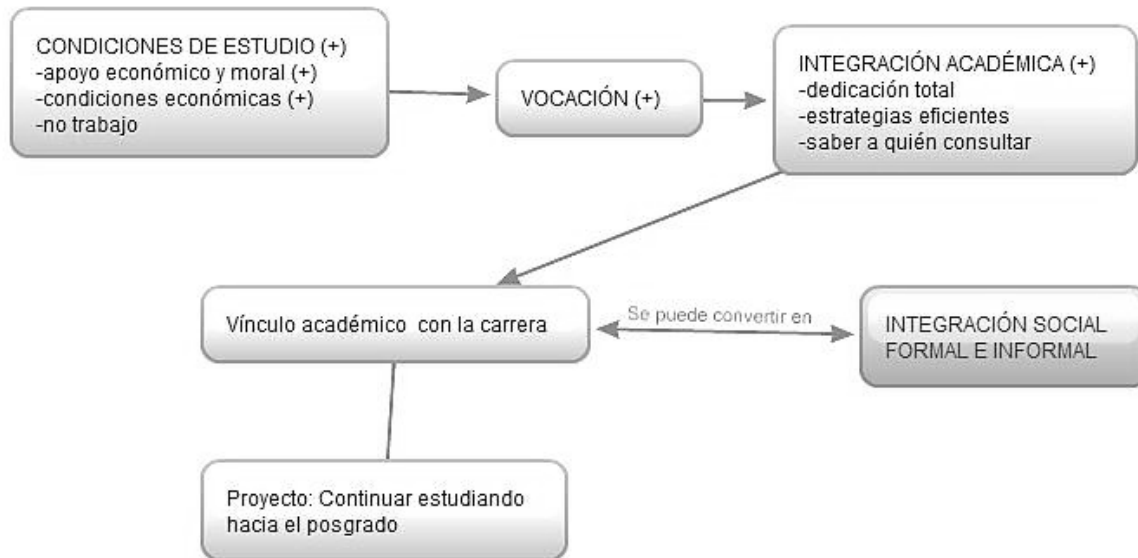
De esta manera el proyecto para ellos es casi un proceso natural de “seguir estudiando”, pasar al posgrado, y para ello tienen planes muy específicos, han estado buscando ya las opciones para continuar.

El estatus de estos estudiantes puede ser perseverante o rezagado (de uno o dos semestres, sin reprobación), lo que significa, que se rezagaron porque cambiaron de carrera en el primer o segundo semestre, o tomaron el intercambio académico en una universidad del extranjero por un semestre o un año a la mitad de su carrera, recuperando casi de inmediato su status de perseverantes. La figura 20 integra los elementos que componen este tipo de experiencia.

Algunos ejemplos de estas categorías que representan a este tipo de experiencia se presentan a continuación.

Condiciones de estudio (+) “Mi padres es ganadero, tiene buen ingreso mensual, los dos (padre y madre) tienen solo estudios de secundaria, ellos no pudieron llegar a la universidad, y pues la verdad mis papas siempre me decían que me dedicara a la escuela porque yo era buena para eso, yo solicité un crédito educativo, a sugerencia de mi padre, para mantenerme en la UNISON sin tener que trabajar y poder pagar todas mis necesidades, ahora que entré a la Maestría sigo con crédito y beca Conacyt”. (S:17, p. 4)

Figura 21 - Tipo 1 – Los de mayor integración académica y social



Vocación (+) " Entré a psicología porque siempre me ha gustado ayudar a los demás, la satisfacción que se siente de entender a los otros y poder ayudarles a resolver sus problemas, me gusta. Me ayudó mucho para la elección (cuando cursaba la preparatoria) ir a las misiones lasallistas y ver las caritas de los niños y sus familia (que carecen de todo), que te agradecen cualquier cosa que puedas hacer por ellos, ese sentimiento me gusta. Convivir con todo tipo de personas, conocer experiencias sobre diferencias aspectos de la vida, de los discapacitados por ejemplo, en eso me quiero especializar ahora". (S: 20, p. 2)

Integración académica (+) dedicación total y estrategias eficientes "Todos los días le dedicaba de 8 a 10 hrs. entre tareas, clases y laboratorio, vivía todo el día en la escuela nos dejaban muchos proyectos semestrales y te vas por partes haciendo muestreos, experimentos, las tareas eran más redacciones, matemáticas, estadística [...] Tomaba apuntes, palabras claves, notas, hacía cuadros sinópticos, buscaba en google el tema e imágenes para ver que captaba, leía de diferentes temas, no exactamente de los de las clases pero parecidos para ver como los envolvía, yo creo que fue lo que más me sirvió. Yo considero que fue buena mi trayectoria académica, el nivel académico de los maestros, los que me tocaron a mí son puros doctores o con maestría, son investigadores del SNI y el nivel académico de mi carrera está bien y el mío personal también, si me

considero que puedo salir y ejercer en mi carrea, pero para biología se necesita experiencia, pero los conocimientos si los tengo” (S: 8, p. 15).

Integración social formal e informal (+) a través de un vínculo académico con la escuela “Estuve también en una planilla para la sociedad de alumnos pero perdió, y pues estuve bastante tiempo apoyando a la coordinadora en cuanto a congresos. Nos tocó organizar dos congresos internacionales... “**Convicción**”, es de mercadotecnia y administración, informática administrativa y contabilidad, entonces estuve involucrado en ese, hicimos otro en San Carlos. En general estuvo muy bien, o sea, todo lo que viene siendo académicamente, en cuanto a involucrarme con el personal, los maestros y administrativos que viene siendo también la coordinadora, en general estuvo bien, el ambiente en mercadotecnia, social y con los amigos siempre fue muy bueno, no tengo nada malo que decir, mis maestros también siempre fueron muy accesibles durante toda la carrera” (S: 10, p. 4).

Proyecto “Quiero seguir aprendiendo de todo, me fascina saber más, el conocimiento científico, y pues elevar mi nivel de vida y económico. Voy a estudiar un posgrado en la Ciudad de México, ya hice el examen de admisión y entro el próximo semestre” (S: 23, p 12).

7.1.3 Tipo 2 – Las estudiantes trabajadoras integradas académicamente

Al igual que el tipo 1, las estudiantes del tipo 2 representa la experiencia de mujeres que lograron una alta integración académica a través de una fuerte vocación, la principal diferencia es que ellas asumieron condiciones de estudio desfavorables al tener que trabajar. Algunas disminuyeron su carga de trabajo académica sin menoscabo de su estatus regular, por lo cual la mayoría se coloca como perseverante.

Desarrollaron vínculos académicos con la carrera lo que les permitió lograr un buen empleo o continuar hacia el posgrado, sin embargo, éste grupo

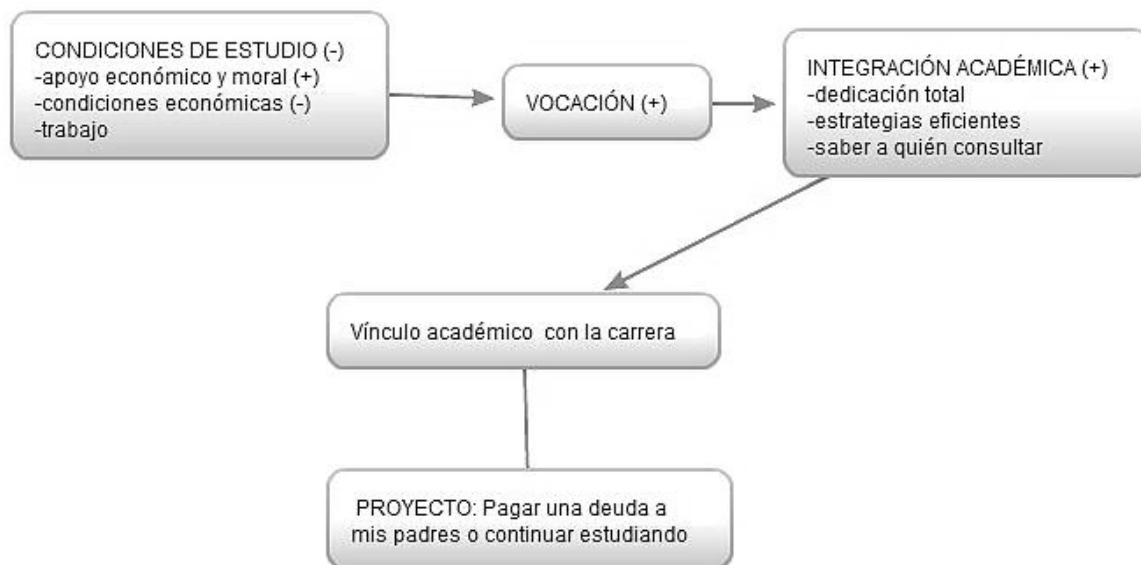
debido a su escaso tiempo de dedicación a la escuela no participaron en actividades de integración social, la que se reduce a la asistencia y no al involucramiento (ver figura 21). Un aspecto importante en este grupo es que son estudiantes muy críticas respecto a la Universidad, a la enseñanza que se les impartió, respecto a sus maestros, aspectos que contrastan con relación a la experiencia de trabajo

Este tipo incorpora a estudiantes mujeres que trabajaron en algún segmento de su carrera debido a circunstancias que se presentaron en su vida personal y era imprescindible el apoyo a la economía de la familia, o bien, decidieron obtener mayor experiencia y mejorar su ingreso económico, pero se mantuvieron ligadas a su vocación, logrando con ello en todo momento su integración académica, lo que significó que aún con el trabajo le dedicaron todo el tiempo posible a sus estudios, contaban con estrategias eficientes de estudio y sabían a quién consultar ante las dudas o contenidos de las materias.

En general el proyecto de este grupo se dirige hacia el pago de una deuda con los padres, sin embargo en una estudiante el deseo de continuar con sus estudios hacia el posgrado se mantiene al establecer un fuerte vínculo con su comunidad académica y vislumbrar las posibilidades de una beca y dejar de trabajar.

Son incorporados solo ejemplos de las nuevas categorías, las cuales no aparecen en el primer tipo de experiencia, fundamentalmente las bajas condiciones de estudio y el proyecto.

Figura 22 - Tipo 2 – Las estudiantes trabajadoras integradas académicamente



Condiciones de estudio y trabajo (-) “Vivíamos todos en casa de mis papas (desde que salí embarazada como a la mitad de la carrera y al final tuve que empezar a trabajar), entraba yo a las 7 de la mañana a la escuela, me despertaba a las 5:30, hacia lonche y regresaba a la casa hasta las 8 de la noche” [...] “En la noche cuando llegaba y dormía a la niña hacia mi tarea, a veces me tenía que quedar hasta las 2 o 3 de la mañana, repasaba, o a veces en el trabajo me ponía en la computadora porque en la casa no tengo, o a veces cuando era un trabajo muy urgente de las 2 a las 3 me quedaba en la biblioteca o pedía una chanza en el trabajo de salir un poco antes. Los fines de semana igual, tenía que dedicar todo a la escuela. Siempre tuve el deseo de salir de la escuela bien, si sentía que me iba mal en alguna materia me aplicaba en esa materia”. (S: 14, p.1)

Postura crítica (-) “La carrera no cubrió con mi expectativa. Se me hizo incompleta, los planes de estudio si están muy bien, pero no hay maestros especializados en Finanzas. Se enfocaban exclusivamente a administración, y no tanto en Finanzas. Hay algunos que si estaban preparados, pero no muchos. Yo creo que un 40% si estaban bien, pero todos los otros no” [...] “siempre trabaje, pero no específicamente en la carrera, en noveno semestre si empecé a trabajar en un consultorio financiero. Aprendí mucho,

mucho que no aprendía en la escuela porque no había muchas prácticas. Cuando yo llegue ahí al despacho, me di cuenta que tenía que saber todo eso que era realmente la carrera, pero nada que ver, nos faltó mucho”. (S: 13, p. 2)

Proyecto *“La educación de la escuela es muy importante, pero van de mano con la educación de la familia, con sus debidos valores, para tener una buena calidad de vida, porque si en algo soy buena y me gusta, para que dejarlo. Cuando mis padres no tengan trabajo y estén viejos, pues quiero poderles ayudar. Sin carrera, no puedo pararme ante la vida. Los problemas económicos pueden destruir relaciones amorosas, o familias. Vivimos en un mundo que vive del dinero. Y quiero devolverle a mi familia lo que me dieron”. (S: 22, p. 13)*

7.1.4 Tipo 3 - Los de mayores desventajas económicas y académicas

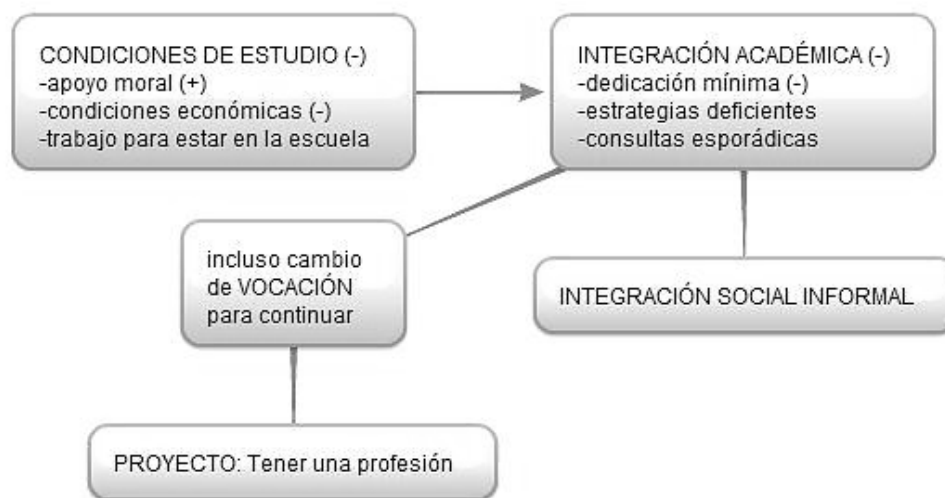
La figura 22 representa la experiencia de estudiantes que presentaron una baja integración académica, esto es, que le dedican tiempo mínimo a la escuela, tienen estrategias de estudio deficientes y consultaban de manera esporádica a sus maestros. La vocación aparece como elemento articulador que permite mediar entre las condiciones adversas de tener que trabajar para cumplir con su proyecto de tener una carrera.

Esto significa que estos estudiantes estuvieron en todo momento dispuestos a cambiar su vocación por permanecer en la universidad, esto es, al no contar con las condiciones económicas familiares que les permita dedicarse de tiempo completo y compartir su tiempo con un trabajo, se está dispuesto a cambiar incluso de disciplina, ya que el proyecto se traslapa de manera más fuerte que la vocación, no importa tanto cual cuál carrera sea, solo que se acerque un poco al área de interés.

Un elemento importante para este grupo es la integración social informal, la que aparece como una fortaleza para permanecer en la institución, estos estudiantes lograron trazar redes de apoyo con maestros o amigos en la institución que les tienden apoyos afectivos o motivacionales para continuar. La integración social formal aparece solo a nivel de cierta participación departamental como asistencia en algunos casos.

En este tipo de estudiante están integradas experiencias de estudiantes rezagados, en su mayoría reprobados en más de una materia, incluso algunos de ellos hicieron cambio de carrera en la institución porque ya no podían con la carga académica de la primera opción.

Figura 23 - Tipo 3 – Los de mayores desventajas económicas y académicas.



Los elementos expresados en este tipo de experiencia son totalmente diferentes a los dos tipos expresados anteriormente, por ellos se incluyen ejemplos de todas las categorías expresadas en el mismo.

Condiciones de estudio y dedicación “A mí la universidad el único aspecto que se me ha hecho pesada es que trabajo, a veces si me enojo porque me hubiera gustado dedicarle más tiempo a mis estudios, todo el tiempo a las lecturas, trabajos, ensayos, congresos, ponencias. Yo trabajé desde los doce o trece años [...]”. (S: 1, p. 3)

Cambio vocación por proyecto “Elegí ingeniería química porque me gustan mucho las matemáticas, son mi pasión, pero como tenía que trabajar y el horario no se me acomodaba, porque los ingenieros son muy exigentes tienes que estar ahí todo el día en clases, en laboratorio o haciendo tareas pues ya no me iba bien con las calificaciones, me dolió mucho dejar las matemáticas porque es lo que más me gustaba por hacer, pero ahora me siento bien en Sociología, fue la mejor opción que tuve para quedarme en la Universidad”. (S: 6, p.2)

Integración Académica (-) asociado con dedicación mínima a los estudios. “Pues mira, para estudiar, que hacía: lo que hacía era leía y luego sacaba las ideas importantes, las copiaba y luego las escribía y con eso se me quedaba, porque para estudiar muchas veces leo y no lo entiendo. Nunca hacía diagramas ni cuadros conceptuales y cosas así porque nunca me han funcionado. Entonces lo que hacía era eso, leer mis notas de todo lo que había escrito y ya con eso pues era lo que utilizaba para estudiar“. (S: 3, p. 15)

Integración social formal e informal (-) Sin vocación definida y un ambiente social denso: cambio de carrera. “Yo no sabía ni que estudiar, por eso entré a Cs. De la Comunicación pero el ambiente estudiantil era muy tenso y “fresa” eran muy “fachositos” todos y no me sentía bien, yo trabajaba en la tortillería y pues imagínate como me vestía y me veían raro, no tenía ropa a la moda, parecía pasarela todas las chavas bien vestida y yo ni para mochila. Con los maestros no les podías preguntar porque te veían con cara de “pero mira que mensa” y además las cosas que te enseñaban eran cosas así teóricas porque como que el maestros te dice las cosas así para que no entiendas”. (S: 4, p.11)

Integración social formal (-) “Si, me siento parte de la Unison, pero nunca me involucré ni participé en actividades. Nomás hice deporte para los créditos, pero nunca he sido una persona de deportes, ni congresos, ni películas, ni talleres. Nunca tuve la oportunidad de ir a congresos fuera de la ciudad, por el dinero”. (S: 7, p.15)

Integración social informal “Yo siempre me sentí bien a gusto en mi escuela, porque a pesar de que entramos como cincuenta y tantos, luego fuimos como 20 y ahora quedamos como 8, bueno ha sido hermoso porque los que estamos ahí somos personas muy abiertas no existen barreras, es fundamental que te entiendan y poder hablar y tu entender a las demás personas siempre ha habido un ambiente de compañerismo, por ese lado yo no tengo quejas”. (S1, p. 10).

Proyecto “Terminar mi carrera, porque antes con que estudiaras la secundaria ya tenías arreglada tu vida y ahora pues ya vemos que ya ni siquiera la preparatoria... ya necesitas estar un poco más preparado, si ni la universidad te garantiza nada”. (S9, p.11)

7.1.5 Tipo 4 – Los que buscaron su vocación en otra institución

Entre los estudiantes que desertaron de la institución es posible diferenciar dos grupos, el primero compuesto por estudiantes que salieron de la UNISON y retomaron sus estudios en otra carrera e institución y el segundo que salieron por diversas razones y no continuaron sus estudios.

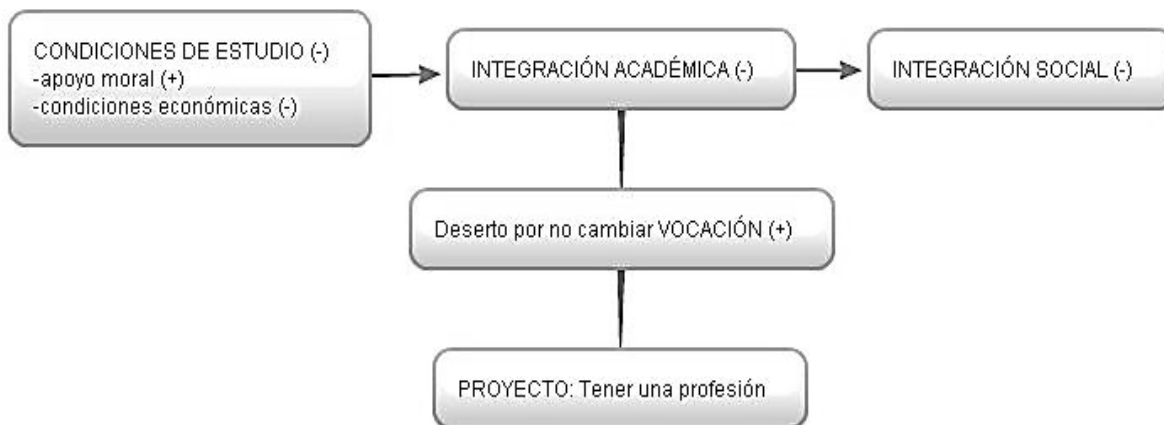
Dentro del primer grupo podemos identificar a estudiantes con alta vocación hacia una elección educativa fuera de la UNISON, y que habían entrado para probar otra opción que finalmente no fue de su agrado, o bien no les gustó la forma en que se instrumentaba el programa o los contenidos y terminaron redirigiendo sus intereses hacia otra carrera e institución.

Este tipo de estudiante es posible representarlo en el tipo 4, donde se aprecian condiciones de estudio positivas, ya que algunos expresan contar con el respaldo moral y económico de los padres, permitiéndoles tomar la decisión de irse a otra ciudad a comenzar otra carrera. Esto significa que al haber tomado la

decisión de abandonar la UNISON durante el primer o segundo semestre no se buscó desarrollar procesos de integración, dejando incluso las materias a medio semestre sin presentar exámenes (ver figura 23).

Los fragmentos que a continuación se presentan reflejan la situación de los estudiantes que cambiaron de institución porque la carrera en la que ingresaron no fue de su agrado y tuvieron el apoyo para retomar sus estudios en otra institución. Así mismo la influencia de este elemento hacia la integración social como académica se vio afectada, o simplemente no se encontraban interesados para buscar elementos con que vincularse a esa carrera que no era de su interés.

Figura 24 - Tipo 4 - Los que buscan su vocación en otra institución



Desertó por no cambiar vocación (Motivo de abandono) “dejé la carrera de Biología para entrar a Veterinaria en otra institución que está en Obregón porque yo desde chiquita estaba que veterinaria, veterinaria, veterinaria, como me llamaba mucho más la atención medicina veterinaria, pero pues era irme fuera de la ciudad [...] de hecho por eso entré a biología porque se me hacía la carrera más cercana y me gusta pues ¿no?

biología marina o biología terrestre, lo que sea más o menos era lo mismo y local pues en mi ciudad. Pero ya después no me llenó mucho entonces decidí irme fuera de la ciudad para estudiar lo que quería: “medicina veterinaria”. (S: 25, p. 7)

Integración académica y social (-) “*el ambiente social en la UNISON me pareció muy difícil eran muy apática la carrera, nadie se interesaba en el tipo de cosas que a mí me agradan, aunque conocí a mi mejor amigo y mi mejor amiga en la carrera de psicología, el ambiente no era para mí, no era para nada motivador, y en lo académico la verdad no me motivaba mucho, sentía que los maestros no estaban bien preparados porque todos hablaban teóricamente y nunca han salido a trabajar fuera de la universidad” (S: 24, p.)*

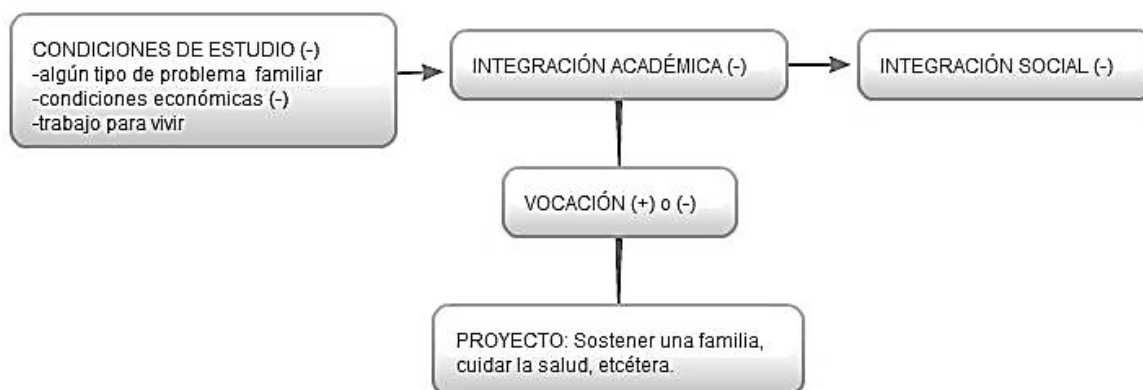
7.1.6 Tipo 5 – Los que no continuaron estudiando

El tipo 5 refleja la experiencia del estudiante que dejó la institución en búsqueda de mejores condiciones de vida. Refleja condiciones de estudio adversas ya que abandonaron la escuela principalmente por problemas económicos y en menor medida de otra índole. Declaran estos ex alumnos que van a retomar sus estudios pero no les ha sido posible, al menos hasta el momento de entrevistarlos.

De este grupo fueron realizadas algunas entrevistas vía telefónica o internet, solo dos personas se logró entrevistar cara a cara ya que fue muy difícil conseguirlos precisamente por su disposición de horarios debido al trabajo que desarrollan, o bien, que han cambiado de lugar de residencia (ver figura 24).

Los siguientes ejemplos corresponden a nuevos elementos que se incorporan a este tipo de experiencia y representan motivos diferentes de abandono de sus estudios.

Figura 25 - Tipo 5 - Los que no continuaron estudiando



Motivo de abandono: Condiciones de estudio adversas “La verdad no abandone mis estudios, solo me di de baja en una materia la cual no pude cursar por pasantía puesto que es una materia de residencias y no hay manera de hacerlo por ese medio, este semestre pretendo tomarla para finalizar con mis estudios. La razón por la cual no pude tomar esa materia fue por problemas de índole económico, ya que era prioridad para mí en ese momento trabajar y esa materia me demandaba mucho tiempo por eso decidí dejarla para este año y poder terminar mis estudios satisfactoriamente”. (S: 18, p. 1)

Integración académica (-) “Estaban bien las materias, pero la mayoría de los maestros no, no sé si esto habría que adjudicárselo a la naturaleza misma del maestro de psicología que en su mayoría no ha trabajado “en el mundo real” sólo han investigado y estudiado o al modelo de estudios mal ejecutado que tienen por competencias”. (S: 21, p.3)

Nuevos proyecto en la vida “Salí embarazada en el tercer semestre y decidí casarme y dedicarme a formar una familia, continuaré mis estudios en algún momento, porque si me gustaba mucho, la UNI si estaba bien pero yo andaba en otras cosas” (S: 16, p1).

7.2 Elementos articuladores en el análisis interpretativo

Los cinco tipos de experiencia desarrollada por diversos estudiantes universitarios ponen de relieve algunos aspectos con relación a los elementos articuladores. En un inicio se encontraban identificados solamente tres elementos o registros: *integración, vocación y proyecto*, sin embargo, fueron aumentados al menos dos elementos, *el vínculo académico con la carrera y la diferenciación de la integración académica y social a nivel formal e informal*.

El primer aspecto a revisar es el relacionado con la diferenciación entre la *integración académica y social a nivel formal e informal*, es cual se retoma del modelo de Tinto. Dicha diferenciación no fue considerada en el momento de las entrevistas, sin embargo, fue un elemento recurrente que se encontraba asociado con otros.

En el tipo 1 se encontró asociada la *integración académica alta a nivel formal e informal* con el *vínculo académico con la carrera*, la que se podía convertir en *integración social a nivel formal e informal*. Al desarrollarse la integración social a través del vínculo académico establecido con la carrera, es posible encontrar desplegadas en algunos casos la participación en actividades organizadas fundamentalmente desde la carrera o el departamento, en muy pocos casos la participación trasciende esos límites.

Esto significa, que son los estudiantes que han logrado tener dominio en sus actividades académicas los que pudieran transitar hacia el desarrollo de actividades que para ellos implica un mayor compromiso y dedicación y saben que el tiempo dedicado a ellas no les restará a sus compromisos académicos En

cambio en el tipo 2, no llega a constituirse en integración social dicho vínculo, no se establecen compromisos más allá de los académicos.

En el tipo 3 aparece solo la integración social a nivel informal desplegada a través de la integración académica baja, sin mediar algún vínculo académico con la carrera, para estos estudiantes se torna fundamental la interacción con otros estudiantes o profesores a nivel de motivación o estímulo para continuar: “*sentirse querido*”, “*sentirse igual*”, “*sentirse importante*” y que se “*interesen por uno*” son algunas de las expresiones que estos estudiantes otorgaron respecto a su integración social. En el tipos 4 aparece también a nivel informal y en el tipo 5 no fue posible explorarlo.

El segundo aspecto se refiere al concepto de **vocación**, ya que en los cinco tipos juega un papel fundamental, pareciera ser que este concepto es el mayor articulador entre las condiciones de estudio, la integración académica y la forma que se le ha dado al proyecto final, mediada por el **vínculo académico que los estudiantes establecen con la carrera**, categoría no considerada en un inicio y se torna esencial en estos dos primeros modelos.

En el primero y el segundo tipo la vocación se encuentra vinculada de manera directa a la integración académica, en cambio en el tercero se desplaza otorgándole un mayor peso al **proyecto** de tener una profesión, en el cuarto tipo aparece de nuevo la idea de la vocación original, después de intentar tomar otra, y se está dispuesto a dejar una institución para retomar esa idea original, en el quinto tipo no desaparece, ni se desplaza, simplemente existe esperando contar con mejores condiciones en otro momento.

El tercer aspecto se relaciona con el *proyecto*, elemento que encuentra en el tipo 1 formas específicas de impulsarlo a través del vínculo académico con la carrera y el que se encuentra asociada a las condiciones de estudio, al tener resultas las condiciones de sobrevivencia, haber logrado la integración social bajo una fuerte vocación y establecido un vínculo con la escuela, se puede continuar el *proyecto* de seguir estudiando hacia un posgrado.

En el tipo 2, encontramos también estas situaciones, sin embargo, se puede observar el cambio a partir de las circunstancias vividas en la universidad, las que le van dando forma más delimitada: el querer cumplir una deuda con los padres, o bien seguir estudiando si se establecieron buenos vínculos hacia el posgrado.

Por el contrario en el tipo 3 se está dispuesto a desplazar el proyecto por la vocación, inclusive cambiar de vocación para lograr una profesión. El tipo 4 su proyecto es muy claro abandonar la universidad donde está inscrito para retomar sus estudios y alcanzar así su vocación, finalmente el tipo 5 su proyecto es continuar estudiando cuando tengo mejores condiciones de vida.

Finalmente, un cuarto elemento que no había sido considerado fue *el vínculo académico con la carrera*, desarrollado a partir de las formas que adopta el ejercicio de las disciplinas en una institución determinada, las prácticas de los maestros, y las maneras en que se articulan las experiencias estudiantiles con las experiencias docentes.

Esto es, en los dos tipos de experiencia donde aparece este elemento son el 1 y 2, desplegándose como un mecanismo que articula la integración académica y la social, elemento fundamental de nuestro análisis.

Los estudiantes que se ubican en estos dos tipos de experiencia pertenecen a diferentes formaciones desde las Ciencias Básicas como las Ciencias Sociales, Administrativas y de Artes. Las carreras son: Biología, Mercadotecnia, Ciencias de la Computación, Lingüística, Finanzas, Derecho, Ingeniería Química, Psicología y Arquitectura, escuelas tan diversas, que van desde una perspectiva de investigación hasta una profesionalizante, con indicadores desiguales en casi todas sus componentes, desde matrícula hasta profesores.

Sin embargo, aun cuando son tan diversas, la aparición de dicho vínculo presenta ciertos patrones o regularidades, por ejemplo: los estudiantes de la escuela de Biología, Lingüística, Finanzas y Mercadotecnia hablan del establecimiento de este vínculo con sus maestros bajo compromisos estrictamente académicos.

Algunos de sus maestros representaron una gran influencia para que una vez contruidos los compromisos académicos pudieran transitar hacia la integración social, esto es, al pertenecer a comunidades pequeñas los estudiantes logran conocerse entre ellos mismos, y a todos sus maestros, al coordinador, conocen los proyectos académicos y líneas de trabajo de casi todos los maestros y el trato fue más personalizado desde el ingreso. Se relacionan con sus maestros quienes los alientan a realizar prácticas con ellos, posteriormente la tesis; para

ello los contratan y se convierte en un formato “casi” obligado en dichas carreras, sin formar parte del currículo de la misma.

Las condiciones en las que se desenvuelven las prácticas académicas en estas cuatro carreras han sido diferentes. En Biología y Lingüística, una buena parte de sus académicos se orientan al desarrollo de investigación básica, quienes se distinguen por contar con experiencia en investigación y su pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), cuentan con proyectos financiados de manera externa a la institución, promoviendo en todo momento la continuación hacia los estudios de posgrado al ver potencial en los estudiantes.

En cambio escuelas como Ingeniería Química, Psicología o Derecho, la aparición del vínculo académico, sigue un formato diferente, debido principalmente al trato institucionalizado e impersonal con los estudiantes. En estas escuelas es más importante el ejercicio de una profesión en la región, y la formación profesional de sus académicos se ha desarrollado a partir de sus relaciones con las medianas y grandes empresas, hospitales y escuelas, firmas o bufetes, así como las agencias de gobierno.

Por ello, el vínculo se presenta de manera impersonal, ahí los estudiantes tuvieron que establecerlo, ellos lo buscaron bajo interés propio, no es la comunidad de maestros la que lo promueve, es por medio del plan de estudios y el interés personal de los estudiantes que se vinculan a ciertos maestros que estén en el área laboral o de investigación que les agrade, son los estudiantes quienes desarrollan este vínculo por medio de las prácticas y servicio social que se establecen a través del currículo, y depende de las instituciones en donde los

maestros tengan establecidos sus vínculos, así como de la forma en que los estudiantes desarrollen su práctica para que logren establecer una relación que les permitió, en el caso de las estudiantes del tipo 2, lograr buenos empleos.

De esta manera, y a pesar de las diferencias que se presentan en las diferentes escuelas, la aparición de este vínculo es importante que los estudiantes logren una integración académica fuerte, la que pudiera derivar en una dinámica integración social.

7.3 Síntesis: Establecimiento de tipologías

La diversidad presente en la población bajo estudio permite bosquejar algunos aspectos para delinear tipologías estudiantiles en las universidades mexicanas. Sin embargo, pone también de manifiesto la necesidad de incorporar nuevas variables y herramientas metodológicas que permitan un análisis más fino ante precisamente esta complejidad estudiantil.

Las dos herramientas utilizadas para acercarnos a la comprensión del sentido que le han dado los estudiantes a su experiencia en la universidad indican resultados complementarios entre los grupos arrojados en el análisis de conglomerados y los tipos de experiencias derivados de las entrevistas, veamos al respecto.

Los estudiantes del tipo 1 los de “*mayor integración académica y social*” son quienes se encuentran agrupados en los conglomerados 2, 4, 5 y 6, esto es, finalmente estos cuatro grupos de estudiantes quedan representados en un solo tipo de acuerdo a la experiencia desarrollada en la universidad.

De acuerdo a los valores arrojados en el análisis de conglomerados por estos cuatro grupos, son quienes se colocaron en los primeros cuatro lugares respecto a la integración académica. Sin embargo, el grupo 5 y 6, fueron quienes presentaron los valores más bajos en integración social en el análisis de conglomerados, aspecto que se refleja en algunos estudiantes entrevistados, por ello, en la figura 5 (tipo 1) este concepto aparece en términos de posibilidades de aparición, más no como un elemento dispuesto, ya que no emerge en la totalidad de las entrevistas realizadas, sin embargo, es un aspecto distintivo en quienes aparece.

Las estudiantes del tipo 2, *estudiantes trabajadoras integradas académicamente* son estudiantes mujeres que trabajaron en alguno de los segmentos de su formación debido a circunstancias personales decidieron, o tuvieron que dedicarle un mayor tiempo al trabajo sin menoscabo de la dedicación requerida por la escuela. Pueden pertenecer también a los mismos grupos (2, 4, 5 y 6) respecto al análisis de conglomerados.

Estos dos tipos de estudiante representan por otro lado a estudiantes perseverantes o de rezago, más no de reprobación, ya que ponderaron su decisión de cambiar de carrera, irse de intercambio, entrar a trabajar o incluso participar activamente en política universitaria sin menoscabo de su trayectoria académica. Esto significa que tomaron una rápida decisión en un período oportuno, teniendo en todo momento la claridad de su objetivo, sacar su carrera en las mejores condiciones, a pesar de encontrarse incluso en condiciones de desventaja personal (como salir embarazada sin planearlo).

El tipo 3, confirma dos grupos de estudiantes en desventaja, el 1 y el 3, ya que son estudiantes en su mayoría rezagados por reprobación, que trabajan para estar en la escuela, o bien, debido a las limitaciones personales no han logrado una alta vocación que los motive a dedicarle un mayor tiempo a sus estudios. **Los de mayores desventajas académicas y económicas** son los estudiantes que no han desertado de la institución debido a su alta aspiración de contar con un empleo mejor remunerado en un futuro, representa la experiencia de estudiantes que les ha costado trabajo permanecer en la universidad pero su proyecto es muy claro, sacar una carrera universitaria a pesar de las mayores desventajas que puedan tener. De acuerdo a los puntajes con los que ingresaron a la institución, alcanzados en su trayectoria previa, se puede pensar que han estado en esa condición de desventaja académica mucho antes de entrar a la universidad.

Los dos últimos grupos de experiencias desarrolladas por estudiantes que desertaron, pertenecen al tipo 4 **los que buscaron su vocación en otra institución** y el tipo 5, **los que no continuaron estudiando**, este tipo de experiencia delinea claramente las dos tendencias observadas en la fase cuantitativa, expresadas claramente en los motivos de abandono, y corroboradas en el desarrollo de las actividades actuales.

El tipo 4 son experiencias de quienes en búsqueda de una vocación abandonan la universidad pero acceden a otra institución, y, el tipo 5 quienes por diversas circunstancias, desertan en búsqueda de otro momento más oportuno para continuar.

Esto apenas ha señalado algunos puntos notables del sentido que los estudiantes le otorgan a su formación universitaria, bajo la consideración de los cuatro registros esenciales de la construcción de la experiencia estudiantil. Se mostró, además de lo anterior, la relación de este sentido con el abandono y permanencia en la universidad.

CAPÍTULO 8 - ANALISIS Y DISCUSIÓN

Para llevar a cabo el análisis y la discusión de este trabajo se seguirán dos lógicas diferentes, en la primera se presentan seis momentos sobre los cuales se desarrolla el proceso de esta investigación, retomando para esto, los capítulos abordados a lo largo del trabajo, lo que nos permitirá analizar los principales tópicos sobre los cuales giran las aportaciones; en la segunda lógica, se retomarán los objetivos y preguntas planteadas para así continuar con el orden de los resultados encontrados y plantear los aspectos que serán sometidos a la discusión.

8.1 La problemática de estudio

El primer momento, uno de los más prolongados, fue el acercamiento a la problemática de estudio, ya que planteaba la necesidad de conocer los principales indicadores de una generación de estudiantes en una universidad pública mexicana frente al contexto internacional; al de pertenencia, la región latinoamericana, México y el Estado de Sonora.

Al mismo tiempo que se avanzaba en la búsqueda de estos indicadores, el interés aumentaba al leer escritos de autores que apuntaban la necesidad de conocer no solamente las cifras del problema de la retención estudiantil, sino buscar lo que hay detrás de ellas, buscar el significado de cada una de los números que encuentras para comprender el fenómeno, más aún, avanzar en la utilidad de estos indicadores. Éstas fueron las principales líneas trazadas que sirven de marco general en la discusión de los resultados encontrados.

El corolario de este primer momento fue expuesto en el capítulo uno donde es posible percatarnos que la problemática de la retención y el abandono son problemas compartidos por muchos países, y obviamente a los que más afecta es a los países del tercer mundo, aquellos que sus políticas educativas no van aparejadas a la realidad económica en la que se vive.

Los indicadores empiezan a presentarse alarmantes desde el inicio y a partir de las fuentes consultadas, las de OCDE, por ejemplo, las tasas de acceso a la enseñanza universitaria en México se coloca por debajo del 30%, sin embargo, la situación se torna dramática cuando observamos que de este bajo porcentaje que logra acceder, el 60% logra ser retenido, esto es, de 100 jóvenes en edad de asistir a la universidad solo 30 lo hacen y de ellos solo 18 concluyen sus estudios.

Al continuar el recorrido de indicadores que marcan una región de desigualdad y pobreza hacia América Latina, es posible advertir que la mayoría de estos países comparten la misma problemática: bajas tasas de acceso, bajas tasas de retención, altas tasas de abandono y por si fuera poco, un nuevo problema se agrega, las altas tasas de reprobación o repitencia, los estudiantes que se rezagan sin poder egresar a tiempo, fenómeno que en gran porcentaje termina en abandono, de acuerdo a González (2006). México se coloca en este contexto con una eficiencia terminal de apenas 37% en los estudios superiores.

La Universidad de Sonora al formar parte de esta región no está exenta de esta problemática, por el contrario, se suman algunos problemas asociados a la pertenencia de un estado fronterizo, caracterizado en los últimos años por el

aumento de la violencia hacia los jóvenes en el combate al narcotráfico, y los cada vez más desvalorizados estudios universitarios.

Esto es, el problema de exclusión social continúa hacia el 50% de los jóvenes que apenas logran acceder a la universidad con ingresos familiares menores de \$ 6 000,00 pesos mensuales³⁰, hacia el 27.5% que trabaja desde que ingresa, y además tienen que resolver un segundo problema: mantenerse y superar los embates de la reprobación y el rezago antes de llegar al abandono. Tan solo el número de solicitantes en la generación 2005 fue de 8874 estudiantes, de los cuáles se inscribieron 5269, esto es cerca del 60% logró ingresar.

Aun cuando son problemas estructurales, muchos de ellos, principalmente el acceso, es posible atender los problemas que se presenta al interior de las universidades públicas, sobre todo el rezago y reprobación, con programas de apoyo a quienes presentan mayores desventajas.

Esto significa que la **aportación** de este trabajo va dirigido a las instituciones de educación superior, hacia el desarrollo de **una estrategia que les permita atender los problemas que se presentan a partir del estudio de las trayectorias escolares**, con la finalidad de observar el recorrido completo de las generaciones con una visión completa, esto representa: conocer la matrícula y su progreso, así como las principales dificultades a las que se enfrentan los estudiantes, contemplando su propia perspectiva.

El segundo momento de esta investigación, segmento de incertidumbre, decisiones y creatividad. Esto es, la revisión de modelos, autores, perspectivas

³⁰ Equivalente a 461 dólares canadienses, bajo un tipo de cambio de 13 pesos por dólar.

teóricas y metodológicas indicaban diversos caminos. El modelo indicado para determinar las variables de la retención y/ o abandono, fue el de Tinto (1992) junto a las aportaciones realizadas por autores que han seguido dicho modelo, el que basa su explicación hacia **el proceso de integración**, como uno de los más significativo por indagar en una cohorte de estudiantes.

Sin embargo, la existencia de otra perspectiva teórica acompañada de una práctica metodológica diferente, que también ha centrado su atención hacia la integración como el proceso de mayor importancia por medio del cual los estudiantes logran perseverar se convirtió en una disyuntiva intelectual. Las explicaciones en el modelo de Coulon (1997) se vislumbraban cada vez más correctas.

La pregunta era ¿Cuál elegir? ¿Qué es mejor? ¿Ganar en profundidad o avanzar en extensión? ¿Cuál es el mejor camino por seguir? Favorablemente el avance de la metodología indicaba la posibilidad de conjuntar dos caminos divergentes en un estudio, sobre todo, porque las posturas teóricas se acercaban, las coincidencias eran tales que se decidió por conjuntarlos. Bajo el modelo de Tinto era posible considerar un mayor número de variables abarcando una cifra mayor de estudiantes, mientras que el modelo de Coulon, apoyaba con mayor certeza la comprensión de la experiencia que los estudiantes desarrollan en su paso por la universidad.

Se eligió de esta manera *desarrollar un modelo que identificara las determinantes de las trayectorias estudiantiles universitarias articulando dos perspectivas teóricas, bajo la utilización de un acercamiento metodológico*

mixto, a través de dos fases. Convirtiéndose dicho modelo en la principal aportación teórica dirigida hacia la comunidad académica.

Esto da paso al **tercer momento** de la investigación, el más pesado y abrumador: el levantamiento de datos, la captura, los indicadores, los métodos estadísticos, las comparaciones entre dos tipos de trayectoria. ¿Cuántos entran? ¿Qué características tienen los estudiantes que ingresan? ¿Cómo es su situación económica, familiar y académica? ¿Cuántos salen? ¿Cuántos y como logran integrarse?, ¿Que hacen para ello?, estas y otras fueron algunas de las interrogantes que día a día guiaba el trabajo empírico llegando a dar respuesta a nuestros primeros objetivos y preguntas de investigación. Posibilitando este momento la construcción del perfil de ingreso, de abandono y de la muestra de salida.

De esta manera se abre el **cuarto momento**, unos de los más constructivos que requirió una serie de estrategias de pensamiento relacional, lógico y matemático: el análisis de datos bajo el uso de estrategias cuantitativas, la construcción de variables, las comparaciones, las correlaciones, la regresión logística y el análisis de conglomerados. Estas fueron las herramientas principales que permitieron cumplir con los objetivos y dar respuesta a las preguntas planteadas. Con esto se introduce la segunda lógica mencionada al inicio del capítulo.

Como ya se había mencionado, el primer objetivo fue: ***Determinar el nivel de integración académica y social en dos diferentes tipos de trayectoria: perseverante y rezagada, en una cohorte de estudiantes.*** Para ello se

construyeron dos variables sintéticas bajo la utilización del análisis factorial, con el fin de buscar los elementos más representativos de estos dos procesos.

Con los resultados de las variables sintéticas se pudo determinar y comparar el nivel de integración académica y social hacia los dos tipos de trayectoria, dando respuesta al primer objetivo: *“El nivel de integración académica es significativamente diferente ($t_{(323)} = -6,57; p=0,000$), colocándose los estudiantes perseverantes con una mayor ventaja ($M=6,90; DE=0,688$) que los estudiantes rezagados ($M= 6,39; DE= 0,702$); por el contrario las diferencias observadas entre la integración social y los dos tipos de trayectoria no resultaron significativos ($t_{(323)} = .385, p=.700$)”*. Este primer resultado da paso a la siguiente discusión.

8.2 Integración social entre rezagados y perseverantes

Pareciera ser que en la muestra de estudio formada en la presente investigación la integración social no es una variable que diferencie el tipo de trayectoria que los estudiantes logran. Así mismo los valores observados en la variable general son bajos, esto significa que los estudiantes no se involucran en actividades de la institución, habría que indagar si la UNISON las organiza, o simplemente ellos deciden no participar por algunos otros aspectos. Los valores en esta variable indican también *diferencias significativas en dos de sus factores*.

En el factor 1 se presentan diferencias significativas ($t_{(323)} = 1.934, p=.048$), este factor está compuesto por actividades relacionadas con el grado de satisfacción con el programa de estudios y del departamento donde se encuentra adscrita su carrera profesional, como información proporcionada relativa al

programa de estudios y sobre el entorno físico, oportunidades para encontrar profesores, actividades de interacción con otros estudiantes del mismo nivel o carrera; presenta un valor más alto entre los estudiantes rezagados ($M=.963$; $DE=.276$), que en los perseverantes ($M=.898$ ($DE=.313$), esto significa que los estudiantes que se han rezagado son los que se sienten más satisfechos con su departamento y/o carrera.

Mientras que el factor 3, que también presenta diferencia significativa ($t_{(323)} = -2,198$, $p= .029$), está compuesto por actividades que implican tener interacciones amistosas o cordiales con otros estudiantes, maestros y personal administrativo, así como tener una idea clara a quien dirigirse cuando se requiere, presenta valores más altos entre los estudiantes perseverantes ($M=1,117$; $DE=.266$), a diferencia de los rezagados ($M=1,052$; $DE=.249$).

El factor 2, que agrupa la frecuencia de participación en diversas actividades sociales, deportivas, culturales o políticas a nivel del departamento y de la universidad, no presenta diferencias significativas hacia ninguno de los dos tipos de trayectoria.

Un estudio reportado por Pascarella, Smart, y Ethington, (1986, p 67), señalan también el impacto diferenciado de la integración social, ya que no encuentran la misma relación entre hombres y mujeres y el factor de integración social que les afecta.

En términos generales, el modelo de Tinto explica que entre mayor sea el nivel de integración (académica y social) será más probable que los estudiantes concluyan de manera exitosa sus estudios, en consecuencia quienes no logren un

nivel de integración académica y social tendrán más posibilidades de desertar de las instituciones de educación superior, concisamente el modelo plantea que *“en igualdad de otras circunstancias, cuanto más bajo sea el grado de integración social e intelectual con el ambiente académico y social de la comunidad universitaria, mayor será la probabilidad del abandono. Inversamente, cuanto más grande sea la integración, la persistencia será más probable”* (Tinto, 1992; p. 123).

Esto significa, que el modelo no propone que para lograr la persistencia es necesario la integración en los dos sistemas universitarios más bien afirma que *“debe de existir cierto grado de integración para la persistencia estudiantil”* (p. 127). Aspectos que se reafirman con el presente estudio, ya que a mayor integración académica los estudiantes se colocan en la situación de perseverantes y terminan sus estudios en los tiempos establecidos, presentando un nivel mínimo de integración social lo que les ha permitido concluir sus estudios, de la misma manera, los estudiantes perseverantes aún cuando presentan valores más bajos en las dos variables, las diferencias hacia esta última no es significativa respecto a la trayectoria.

Es importante mencionar también que en estudios realizados por Wetzel, O’toole y Peterson (1999), reconocen a la integración social como un elemento de menor peso para la persistencia escolar comparada con la integración académica, a partir de los resultados encontrados en sus investigaciones.

8.3 Los desertores reflejo de una mayor desigualdad

Un segundo elemento a discusión se introduce a partir del segundo objetivo planteado: ***Determinar las principales diferencias o asociación entre las variables estudiadas en una trayectoria perseverante y una de abandono.***

Las diferencias observadas a la luz de los resultados obtenidos en la comparación realizada en los tres tipos de trayectoria, se abren a la desigualdad y la diversidad a un año de estancia universitaria. Algunas diferencias observadas, apenas perceptibles en el ingreso se van ampliando, en ocasiones con consecuencias de desventaja para muchos de ellos, sobre todo para quienes desertan, número que aumenta semestre tras semestre.

Es el grupo de estudiantes desertores donde se reflejan los menores puntajes de acuerdo a los valores de las variables analizadas, y por ende presenta mayores desventajas. Con relación a este grupo, es posible afirmar que las cuatro variables de ingreso presentaron diferencias significativas a través del análisis de varianza múltiple (Manova) realizado (**índice económico ($f = 5,23; p=,006$), escolaridad de los padres ($f = 7,15; p=,001$) promedio de preparatoria ($f = 49;24; p=,000$), examen de admisión ($f = 117,74 ; p=,000$).**

Es preciso recordar también que al observar el efecto de contraste en los tres grupos por medio de la prueba Scheffé, se encuentran diferencias significativas en la **trayectoria perseverante y desertora en el índice económico y de escolaridad de los padres**, así mismo entre la trayectoria de rezago y desertora se observan diferencias en la escolaridad de los padres.

En las variables de escolaridad **previa se observan diferencias significativas entre los tres grupos y las dos variables que comprenden esta dimensión, promedio de preparatoria y examen de ingreso.** Así mismo el promedio en la universidad es un puntaje que observa diferencias significativas entre los tres tipos de trayectoria.

Respecto a las variables económicas y familiares, si bien, en la actualidad no se aplican las teorías deterministas de predestinación social, ya que a partir de los años ochenta los cambios presentes bajo la masificación universitaria a nivel mundial, y las luchas de los jóvenes por poder acceder a dichos niveles educativos ha demostrado el cambio en la tendencia del perfil de jóvenes que acceden a la universidad, ingresando estudiantes de todos los estratos sociales (Acosta, 2008), es posible advertir que el problema ya no es tanto de acceso, sino de permanencia, ya que si bien la capacidad de las universidades ha aumentado, sus índices de retención permanecen en niveles aun no deseados, como pudimos observar a lo largo del trabajo.

En el caso de la muestra de estudio es posible confirmar esta afirmación en varios sentidos. Al observar los resultados respecto al índice económico y la escolaridad de los padres, si bien, no se observan diferencias significativas entre los que permanecen (perseverantes y rezagados), si se observan entre los perseverantes y desertores, lo que pudiera constituirse en el primer bloque de variables determinantes de una trayectoria de abandono.

Los grupos de rezagados y desertores comparten valores similares en estas dos variables, esto es, no se presentan diferencias significativas en estos dos

grupos, por lo que pareciera ser que existen otro tipo de variables que los hace tomar la decisión de abandonar. Esto significa que no son solamente las variables de tipo económico las que están influyendo para que algunos estudiantes deserten.

Siguiendo con la misma lógica, los valores logrados en *las variables de tipo académico, en la trayectoria previa y el promedio logrado en la universidad*, es posible observar que las diferencias se acentúan hacia los tres grupos, por lo que pudiéramos afirmar *que es la combinación de estos dos bloques de variables las que finalmente hacen tomar una decisión a los estudiantes que abandonan la institución.*

Algunos estudios (Tinto, 2006-2007; Astin, 2006) han puesto énfasis en el juego de estas variables en la trayectoria, fundamentalmente en el proceso de permanencia en la universidad. Esto significa que los estudiantes con menores posibilidades económicas y académicas son quienes tienden a desertar de las universidades.

Un aspecto a considerar en las poblaciones de desertores y los bajos puntaje logrados en la universidad, pudiera ser explicado porque algunos desertan a la mitad del semestre sin presentar exámenes finales, lo que les afecta en su promedio; sin embargo, los bajos puntajes logrados en su trayectoria previa nos habla ya de algunas dificultades presentes en esta dimensión, pareciera que no lograron desarrollar antes estrategias que les permitan permanecer en una institución de mayor exigencia académica.

Estos dos aspectos: las variables económicas y familiares, así como la de trayectoria académica previa representan una doble desventaja para este tipo de estudiantes.

8.4 Las variables correlacionadas

El análisis de correlación señala, que *el tipo de trayectoria se relaciona de manera positiva y significativa con el promedio de la preparatoria, el promedio del examen de admisión, contar con beca, estudiar un posgrado, integración académica y percepción de dominio.* Elementos que abren el tercer aspecto a discutir.

Esto significa que entre mayores promedios de preparatoria, mejor puntaje en el examen de admisión, contar con una beca, mayor expectativa de estudiar un posgrado, una mayor integración académica junto a una alta percepción de dominio en el logro de habilidades universitarias, el estudiante podrá colocarse en una trayectoria perseverante.

Es importante notar que también se presentó una relación positiva y significativa entre los dos tipos de integración (académica y social). Así mismo, la integración académica se relaciona con la percepción de dominio en habilidades universitarias, mientras que con la integración social se relaciona tanto la percepción de dominio como la satisfacción con la institución.

Lo cual significa que entre más integrado académicamente se encuentre el estudiante tendrá una mayor percepción del dominio de sus habilidades logradas de su formación y, entre mayor sea su integración social, tendrá una mayor

percepción del dominio de sus habilidades y estará más satisfecho con la institución.

Entre otras correlaciones relevantes que son significativas y positivas se observan en el índice económico con el promedio del examen de admisión, las expectativas de encontrar trabajo relacionado con la profesión y la percepción de dominio habilidades universitarias, esto significa que a mayores condiciones el estudiante tendrá mejores resultados en el examen de ingreso, mayores expectativas de encontrar trabajo y una mayor percepción de dominio de sus habilidades universitarias.

El tipo de trayectoria se relaciona también de manera significativa pero negativa con el índice económico y las aspiraciones económicas, esto significa que a mejores condiciones económicas, son menores las aspiraciones que el estudiante tiene en relación al logrado por el jefe de familia.

Estos aspectos nos indican pistas de indagación respecto a quienes tienen niveles económicos altos, posiblemente son sus padres los que poseen estudios más altos (el nivel universitario representaba el 20% en la población y en la muestra 25%), en consecuencia se pudiera pensar que son estos padres quienes cuentan con un trabajo bien remunerado, por ende estos estudiantes, no aspiran a contar con un empleo mejor, ni con mayor salario, respecto al que sus padres tienen ahora.

Es importante notar que el análisis de correlación se realizó con una serie de variables consideradas en las diferentes dimensiones hacia estos dos tipos de trayectoria, sin embargo, al no existir correlaciones significativas fueron

excluidas, entre las que se destacan: la escolaridad de los padres, trabajar en algún momento de estancia universitaria, lugar de origen y motivo de elección de carrera. En esta categoría se encontraba el índice económico, sin embargo, por el impacto de dicha variable de manera histórica en los estudios revisados, así como en el modelo original de Tinto, se decidió incluirla en todos los análisis, en la misma categoría se ubica la variable integración social.

8.5 Las variables más fuertes y las que no diferencian a quienes se quedan

Se determinó las siguientes variables como aquellas que posibilitarán una trayectoria perseverante: *una mayor integración académica, un mayor promedio logrado en el examen de admisión (Exhcoba), contar con una beca, no tener deudas, mayores expectativas de poseer un empleo relacionado con la profesión y ser mujer*.

Estos resultados observados por medio del análisis de regresión logística ofrecen un cuarto aspecto a discutir con algunas vertientes. Efectivamente, existen variables que no jugaron un papel determinante en el tipo de trayectoria perseverante y rezagada, entre las que destacan: el índice económico familiar, el promedio de preparatoria, la satisfacción institucional y la percepción de dominio, aun cuando algunas de ellas, presentaban una asociación positiva y significativa a nivel de la correlación bilateral. Estas variables fueron consideradas desde el modelo teórico y construido como variables fuertes a nivel teórico y metodológico, veamos en cada uno de estos bloques.

Con respecto a las **variables de tipo económico**, es posible señalar algunas aristas. La primera de ellas, es que concurren problemas desde el momento en que estos indicadores han sido recogidos en la población, ya que los estudiantes pueden no conocer de manera precisa los ingresos de sus padres, o bien tener alguna expectativa de lograr algún beneficio de la institución en un futuro y no ofrecen la información exacta. Sin embargo, una segunda arista nos indica que, aún cuando esto pudiera causar algún tipo de interferencia en los resultados, es posible presumir la prevalencia de dos grupos.

El primero, de estudiantes con ingresos superiores a la media, esto es, estudiantes que reportan vivir con más de \$10, 800.00 pesos mexicanos al mes, los que representan el 41%, donde los ingresos pudieran considerarse “altos”.

El segundo grupo que representa el 59% de los estudiantes y quienes reportan vivir con menos de esa cantidad, ingreso que para una familia de tamaño medio (4 miembros), valor medio presente en esta muestra, los sitúa en condiciones precarias, pudiéramos decir que son estudiantes pertenecientes a clases no privilegiadas, más todavía, son estudiantes de clase baja y media baja, que viven con carencias económicas, como bien se identifican en los grupos 1 y 3 (análisis clúster) y son identificados con el tipo de experiencia *con mayores desventajas económicas y académicas*, los que se colocan en condiciones adversas de estudios.

Aún cuando los valores presenten en este grupo de estudiantes, nos indican mayores desventajas de estudio, ellos han logrado permanecer en la institución a diferencia de los que abandonaron con desventajas similares. Al

respecto Bartolucci (1994, 2000) apoya al esclarecimiento de que son los entrecruzamientos de las decisiones personales con los diferentes elementos que comparten en un contexto determinado lo que permite a los estudiantes tomar diferentes caminos, y que no es el origen social el único responsable de la explicación de los diferentes tipos de trayectorias.

La **variable de tipo académico**, promedio de preparatoria obtenido en la escuela media superior de donde provienen los estudiantes, no se colocó entre las variables determinantes de una trayectoria perseverante, resultado sorprendente a partir de una serie de estudios realizados donde se ha colocado como una variable determinante, incluso en el análisis de correlación resultó significativa hacia el tipo de trayectoria (* $p \leq 0,01$).

Algunos ejemplos de estos estudios lo constituyen los realizados por Bean y Kuh (1984) quienes señalan que después del rendimiento académico en la preparatoria, la integración académica es el segundo factor más importante que influye sobre el rendimiento académico en la universidad. Otros estudios realizados con poblaciones mexicanas han señalado que es una variable predictiva de una trayectoria perseverante (Chain, 1995, 2001). Así mismo, existen varios estudios a nivel institucional donde dicha variable ha presentado un correlación significativa en otras generaciones, estudiada solamente al inicio y mitad de los estudios (primer y segundo año), (González y López, 2004; González, López y Parra, 2007; Martínez, 2008).

Los resultados observados respecto a la variable promedio de la preparatoria, lleva a replantear dos aspectos, por un lado, los indicadores que la

UNISON considera como requisito básico en la ponderación de dicho indicador al ingreso de los estudiantes, por otro, la responsabilidad de continuar estudiando esta variable en otras generaciones durante toda la trayectoria y poder evaluar el comportamiento de la misma.

La **variable satisfacción institucional**, contiene aspectos relacionados con la satisfacción general hacia la institución y los servicios que ofrece, tampoco se sitúa en el análisis de regresión logística como determinante de una trayectoria perseverante. Sin embargo recordemos que es una de las pocas variables que presentan un valor de media más alta en los estudiantes rezagados ($M = 2,01$; $DE = 0,488$) y baja en los perseverantes ($M = 1,97$; $DE = 0,4609$). Así mismo y respecto a los factores de integración social, el factor 1, compuesto por actividades relacionadas con el grado de satisfacción con el programa de estudios y del departamento donde se encuentra adscrita su carrera profesional, son los estudiantes rezagados los que presenta también los valores más altos, colocándose con una diferencia significativa en este factor.

En este sentido es posible afirmar que los estudiantes perseverantes tienen una menor satisfacción con relación a la infraestructura y servicios que les ofrece la universidad, que los estudiantes rezagados, quienes por el hecho de haber permanecido más tiempo en la institución, y posiblemente son quienes hacen un mayor uso de las instalaciones a nivel de infraestructura, por ser ellos los que no gozan de estos privilegios en sus hogares.

Ahora bien, respecto a la variable **percepción de dominio en el logro de la formación universitaria**, la que tampoco logra colocarse como determinante

en una trayectoria perseverante en el análisis de regresión logística y había presentado una correlación significativa en el análisis de correlación ($p= 0,05$), presentando un valor de media más alto con los perseverantes ($M=2,4313$; $DE = ,347$) y más bajo con los estudiantes rezagados ($M=2,33$; $DE = 0,415$)., es posible afirmar la necesidad de continuar en la búsqueda de indicadores que logren identificar aspectos relacionados con el contexto de pertenencia de los sujetos, como han sido expuestos por Dubet (2005) y Gibeau (2005) bajo la auto percepción de los estudiantes.

Un último aspecto se relaciona con el **sexo**, ya que una trayectoria perseverante se asocia en mayor medida a ser mujer, esto nos lleva a plantear la necesidad de indagar estas mismas variables, por ejemplo, bajo la diferenciación por género. Como fue mencionado en la primera parte de este trabajo uno de los rasgos característicos de la matrícula y del nuevo perfil del estudiantado es precisamente la feminización reportado por algunos autores (Zabalza, 2004). Al respecto las investigaciones desarrolladas por Sax (2008) indican que ser hombres y mujeres no es igual, ya que no viven, ni perciben la experiencia universitaria del mismo modo, interiorizan de modo distinto las interacciones que tienen con su familia, amistades, compañeros y profesores, por ello se despliega como una vertiente interesante de investigación.

8.6 El puente natural

El **quinto momento** de la investigación, el rompimiento de esquemas conceptuales, elemento crucial donde la incertidumbre apenas empezaba a tomar

forma, lo constituyó la construcción de un puente natural con los grupos conformados a partir del análisis de conglomerados.

Esto es, una vez identificadas las variables que determinaron una trayectoria perseverante en la muestra de estudio, se consideró pertinente explorar con las mismas variables incluidas en el modelo teórico de la primera fase, buscar similitudes o diferencias presentes en los sujetos bajo estudio con la utilización del **análisis de conglomerados (*clúster*)**.

El **quinto aspecto** a la discusión lo ofrece precisamente el aspecto que permitió **romper con los límites que enmarcaron a la población como perseverantes y rezagados**, y acceder a la determinación de tres grandes grupos de estudiantes que permitieron establecer una primera aproximación a las tipologías a partir de la combinación y valores presenten en las variables, *los de mayor integración académica y social, los integrados académicamente y los de mayores desventajas académicas y sociales*.

8.7 Las tipologías encontradas

El **sexto momento** de la investigación, el más imaginativo y creativo, la elaboración de tipologías por medio del análisis interpretativo. Comprender el sentido que los estudiantes le han otorgado a su experiencia en la universidad por medio de la utilización de los tres registros propuestos por Dubet (2005), y una primera agrupación de tres tipos de estudiantes arrojada por el análisis de conglomerados, indicó finalmente resultados complementarios y apoyaron a entender el comportamiento de algunas variables ya exploradas.

Si bien en un inicio, parecía que los estudiantes del grupo 2 y 4 se encontraban alejados del grupo 5 y 6, arrojados por el análisis de conglomerados, finalmente se logró un acoplamiento de estos cuatro grupos a partir de los conceptos articuladores sobre la experiencia que estos estudiantes vivieron en torno a su integración universitaria.

Dicho de otra forma, a través de las entrevistas y a partir de los conceptos articuladores fue posible agruparlos en un tipo de experiencia, los de ***“mayor integración académica y social”*** ya que si bien el grupo 5 y 6 contaban con un bajo nivel de integración social, se pudo apreciar a través de las entrevistas, que efectivamente no es un aspecto compartido por todos los integrantes de este tipo, pero identifica a quienes refieren esta categoría en este tipo de experiencia, convirtiéndose en un aspecto distintivo en quienes aparece.

Esto es, ***el mayor equilibrio entre la integración académica y social se presenta precisamente en una mezcla de estudiantes perseverantes y rezagados*** con ciertas características que los hace comunes entre sí.

Sin embargo, esto necesariamente implica explorar aspectos no considerados en esta investigación, por ejemplo la diferenciación entre los estudiantes rezagados debiera ser utilizado en un futuro, debido a la dificultad de detectar tantas situaciones específicas a gran escala, como lo fue en la primera fase del presente estudio, y solo fue posible hacerlo al momento de las entrevistas.

Esto significa que de igual manera como se presentó una primera agrupación por medio del análisis de conglomerados, la conformación de estos

mismos tipos de experiencia (1, 2 y 4) rompe con esa primera delimitación de los dos tipos de trayectoria utilizados en el presente estudio: perseverantes y rezagados.

Dichos conceptos fueron retomados de las políticas utilizadas para evaluar los índices de eficiencia institucional en las universidades, y han sido utilizados en la mayoría de las investigaciones que fueron revisadas en la literatura, esto es, pareciera que existe una variedad de tonalidades entre cada uno de estos dos conceptos, ni todos los perseverantes presentan las mismas características, ni todos los rezagados comparten las mismas condiciones.

Las estudiantes del tipo 2, *mujeres trabajadoras* en algunos de los segmentos de su formación, pueden pertenecer también a los mismos grupos (2, 4, 5 y 6) respecto al análisis de conglomerados. Sin embargo ninguna de las herramientas utilizadas logra detectar las variables que afectan la experiencia vivida por estas estudiantes, las que debido a circunstancias personales decidieron o tuvieron que dedicarle un mayor tiempo al trabajo sin menoscabo de la dedicación requerida por la escuela.

Estos dos tipos de experiencia estudiantil, el 1 y el 2, representan por otro lado a estudiantes perseverantes o de rezago, más no de reprobación, ya que ponderaron su decisión de cambiar de carrera, irse de intercambio, entrar a trabajar o incluso participar activamente en política universitaria sin menoscabo de su trayectoria académica, esto significa que tomaron una rápida decisión en un período oportuno, teniendo en todo momento la claridad de su objetivo, sacar su

carrera en las mejores condiciones, a pesar de encontrarse incluso en condiciones de desventaja personal (como salir embarazada sin planearlo).

El tipo 3, confirma dos grupos de estudiantes en desventaja, el 1 y el 3 respecto al análisis de conglomerados, ya que son estudiantes en su mayoría rezagados por reprobación, que trabajan para estar en la escuela, o bien, debido a las limitaciones personales no han logrado una alta vocación que los motive a dedicarle un mayor tiempo a sus estudios.

Los de mayores desventajas académicas y económicas son los estudiantes que no han desertado de la institución debido a su alta aspiración de contar con un empleo mejor remunerado en un futuro, representa este tipo así mismo, a estudiantes que les ha costado trabajo permanecer en la Universidad pero su proyecto es muy claro, sacar una carrera universitaria a pesar de las mayores desventajas que puedan tener. De acuerdo a los puntajes alcanzados en su trayectoria previa con los que ingresaron a la institución, se puede pensar que han estado en esa condición de desventaja académica mucho antes de entrar a la universidad.

Los dos últimos tipos de experiencia desarrollada por estudiantes que desertaron de la UNISON, el tipo 4 *los que buscaron su vocación en otra institución* y el tipo 5, *los que no continuaron estudiando*, si bien se dibujaban de antemano en las variables de motivos de abandono y la actividad actual analizados en la fase cuantitativa, se confirma la existencia de estos dos grupos.

El primero, quienes en búsqueda de una fuerte vocación abandonan la UNISON, pero acceden a otra carrera y universidad de mayor interés para sus

proyectos, y, el segundo, quienes por diversas circunstancias, desertan en búsqueda de otro momento más oportuno para continuar.

Esto apenas ha señalado algunos puntos notables del sentido que los estudiantes que permanecieron en la UNISON, le otorgan a su formación universitaria, bajo la consideración de los tres registros esenciales de la construcción de la experiencia estudiantil. Se reveló, además de lo anterior, la relación de este sentido con el cambio de carrera y universidad, así como con el abandono.

El séptimo aspecto que contribuye a la discusión lo constituye una contrastación entre los tipos de experiencia obtenidos en este estudio, frente a los ocho tipos que propone Dubet (2005) como todas las formas posibles de la experiencia estudiantil con algunas variantes. Al respecto veamos, los tipos obtenidos en el estudio junto a la luz de los rasgos propuestos por F. Dubet.

Los tipos 1 son los que se equiparan de manera total, el tipo 1 “*los de mayor integración académicas*” con el tipo 1, “*el de los verdadero estudiantes*”, quienes están fuertemente integrados al marco universitario, tienen una imagen clara de su futuro profesional y viven sus estudios como la realización de una vocación.

El tipo 2, “*las mujeres trabajadoras*”, poseen en mayor medida los rasgos del tipo 2 “*los estudiante que llegan al termino de sus estudios y están en vías de profesionalizarse*” critican más duramente el “vacio” de la universidad en el momento en que descubren que su formación no se traducirá necesariamente en una integración universitaria.

El tipo 3 “*los de mayores desventajas académicas y económicas*”, contienen rasgos tanto del tipo 3 como el 4 propuestos por Dubet (op. cit.), por tener el sentimiento de haber sacrificado su vocación en la elección de una carrera más fácil, pero que les permitiera lograr su proyecto: tener una profesión.

Finalmente los rasgos del tipo 8, llamados por F. Dubet “los que están fuera de juego, aislados sin perspectiva sin gusto por los estudios, estudiantes fantasmas, o aquellos que no logran convertirse en estudiantes por ningún camino” no fueron encontrados en la muestra, seguramente porque como afirma el autor son quienes tienden a desertar, y nuestra muestra de estudiantes se constituyó por estudiantes que se encontraban, en los últimos semestres, en el caso de los perseverante o rezagados, y o habían ya desertado, en el caso de los dos últimos modelos.

8.8 Nuevos conceptos para la determinación de procesos articuladores

Para cumplir con el segundo objetivo de *profundizar la comprensión (verstehen) de los procesos de articulación entre la integración académica y social mediante el análisis de las vivencias de los estudiantes en sus trayectorias dentro de la institución universitaria*, se buscaron las formas en que los estudiantes expresaban el sentido otorgado a sus experiencias a través de la vinculación de los tres registros en las tipologías encontradas, y la incorporación de nuevos elementos. **Octavo elemento** de la discusión.

El primer concepto no incluido se refiere al *vínculo académico que los estudiantes establecen con la carrera* ya que al menos en los dos primeros tipos

de experiencia aparece como elemento mediador entre la *vocación*, la *integración académica* y la forma que se le ha dado al *proyecto* final, esta categoría no fue considerada en un inicio y se torna fundamental en estos dos primeros modelos.

El segundo concepto hace referencia a la diferenciación en la *integración social*, esto es, en el tipo 1, en la experiencia donde se encuentra esta referencia, se identifica en estudiantes que tienen de alguna manera resuelta sus condiciones de vida, y su integración académica logra desarrollarse a través del vínculo académico establecido con la carrera, pudiéndose desdoblar en algunos casos la participación en actividades organizadas fundamentalmente desde la carrera o el departamento, en muy pocos casos la participación trasciende estos límites, los de la integración social a nivel formal e informal, tal como ha sido concebida a partir del modelo de Tinto.

Esto significa, que son los estudiantes que han logrado tener dominio en sus actividades académicas, los que pudieran transitar hacia el desarrollo de actividades, que para ellos implica un mayor compromiso y dedicación y saben que el tiempo consagrado a ellas no les restará a sus compromisos académicos.

Esa misma diferenciación, no considerada en un inicio en las entrevistas, aparece a nivel informal, ya que se torna fundamental en los estudiantes del tipo 3, de *mayores desventajas académicas y sociales*, pues para ellos la interacción con otros estudiantes o profesores a nivel de motivación o estímulo para continuar se torna primordial. “*sentirse querido*”, “*sentirse igual*”, “*sentirse importante*” y que se “*interesen por uno*” son algunas de las expresiones que

estos estudiantes otorgaron respecto a su integración social, así mismo la idea de participar solamente a nivel de asistencia para apoyar a los eventos que se organizan desde su escuela, fueron algunos elementos no considerados por el estudio y sería conveniente explorar en ese sentido.

Un aspecto importante respecto a las actividades organizadas fuera del currículo (las consideradas de integración social) es que los estudiantes discriminan su participación si no les ofrece puntos, esto es, si hay valor en créditos pueden participar, aun cuando les parezcan de baja calidad o sin mayor trascendencia en su formación, dicho de otra forma, solo cumplen con ellas para lograr los créditos necesarios en ese rubro, pero de no ser éste el caso no les interesa tener participación.

Por otro lado, en todos los casos en que se hace referencia a las actividades de integración social, al nivel de involucramiento o sentirse parte de la UNISON, los estudiantes señalan sentirse involucrados solamente en su carrera, con su comunidad inmediata, en ningún momento hacia la institución como tal.

CAPÍTULO 9 - CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las conclusiones y recomendaciones del presente trabajo se muestran a partir de los alcances y limitaciones, así como las posibles pistas de acción para emprender futuras investigaciones para continuar con las aportaciones de esta temática y avanzar hacia la consolidación ésta como campo de estudio.

9.1 Alcances

Sin lugar a dudas, una de los alcances de la presente investigación, va dirigida a las instituciones de educación superior, como aportación hacia el desarrollo de diversas estrategias que, de aplicarlas, les permitan atender los problemas presentes a partir del estudio de las trayectorias estudiantiles universitarias.

Esto significa que a través de la utilización de diversas herramientas estadísticas (análisis de correlación, análisis de regresión logística y análisis de conglomerados) manipuladas en la primera fase, es posible, por un lado, identificar las variables determinantes en cada tipo de trayectoria al final de los estudios, y por otro lado, contar con varios productos durante el avance de la trayectoria, por ejemplo: establecer perfiles de ingreso, hacer cortes a los dos o tres años, analizar el rezago, el abandono, esto es, conocer la matrícula y su progreso. De la misma manera, permitió, la utilización de este modelo bajo una fase cualitativa, validar los resultados obtenidos en la primera fase, incorporando la visión de los propios estudiantes, enriqueciendo con ello, los hallazgos encontrados.

Una segunda aportación de esta tesis, además de mostrar la utilidad de un acercamiento metodológico mixto, extiende el modelo de Tinto (1987) y confirma la importancia de la integración académica para la perseverancia en los estudios universitarios.

Por otra parte, es preciso señalar también, las limitaciones encontradas y reflexionar al respecto.

9.2 Limitaciones

Una primera limitación fue detectada al momento de establecer los grupos en el análisis de conglomerados, observando que los criterios establecidos para considerar a un estudiante perseverante y uno de rezago. Los criterios utilizados por las instituciones como indicadores de las tasas de eficiencia, son realmente rígidos y no permitían distinguir las diversas tonalidades presentes entre los estudiantes. Al romper con esta delimitación, se abrió una perspectiva diferente para identificar esta gama de experiencias que los estudiantes viven a pesar, a favor y en contra de los criterios con los que se les marca e identifica en las instituciones.

Respecto al fenómeno del rezago, es urgente detectar varios aspectos, el primero se relaciona con la detección oportuna del rezago real, del ficticio. Solo a través de las entrevistas es que se pudo corroborar dicha situación, debido que algunos estudiantes considerados como rezagados habían realmente realizado programas de intercambio en universidades extranjeras y no lograron la revalidación de estudios en los tiempos establecidos por los programas debido a la seriación que se presenta en las diversas carreras. Sin embargo son estudiantes

regulares con promedios muy por encima de la media de su carrera, aun cuando actualmente representa un porcentaje muy pequeño en la institución, es el nuevo perfil del estudiante que se ha marcado en la primera parte del capítulo 1, y las universidades deberán estar preparadas para ello.

Un segundo aspecto hace referencia a los motivos de rezago, o bien, la creación de una categoría que diferencie entre el rezago por reprobación o simplemente, aquellos estudiantes que toman menos carga académica debido a otras actividades que estén realizando, por ejemplo trabajar. Esta categoría es utilizada en otras instituciones como estudiantes de medio tiempo, concepto no considerado en nuestras instituciones mexicanas.

Un tercer aspecto lo constituye la atención que deben recibir los estudiantes de rezago medio o profundo, con la finalidad de detectar quienes necesitan el respaldo de la institución en términos de programas de apoyo académico, o quienes deben ser canalizados en busca de fuentes de apoyo económico. Esto significa que deben ser reorientados tanto los programas de tutorías y becas, así como las oficinas de atención estudiantil.

En síntesis las instituciones deben de manejar los niveles de rezago con el fin de atender esta situación, un ejemplo de ello se encuentra en el Anexo D, en donde se realizó un ejercicio de clasificación tentativa de este problema en esta generación, señalando tres niveles de rezago de acuerdo al porcentaje de créditos alcanzados en relación a los tiempos de duración del programa, sin embargo, habría que incorporar la diferenciación de créditos con respecto a los solicitados por cada plan de estudios.

9.3 Pistas de acción

El trabajo futuro tendrá que revelar otros tipos de experiencia en la medida que sean considerados una mayor variedad de estudiantes, y es probable que los aquí presentados sean ajustados, así mismo es importante indicar aspectos que no fueron abordados en este trabajo y requieren de exploración, algunos de ellos se enmarcan enseguida.

9.3.1 Promedio de preparatoria

Los resultados obtenidos a través de la utilización de la regresión logística indican que los promedios de preparatoria no son un buen indicador de la perseverancia de los estudiantes, al menos en la muestra de estudio, por lo cual se torna urgente realizar seguimiento con otras cohortes con el objeto de observar el papel que juega dicha variables. En sentido contrario, la variable que ha resultado determinante para el tipo de trayectoria perseverante ha sido el examen de admisión. A partir de ello es necesario reconsiderar las ponderaciones que se les dan tanto al examen de admisión como a los promedios logrados en las preparatorias, al ingreso de cada cohorte.

9.3.2 Análisis por áreas del conocimiento

Un aspecto pendiente, y que cobra relevancia a partir del concepto articulador vínculo académico establecido con la carrera y los distintos niveles de integración académica y social, es la puesta en marcha de un análisis de mayor profundidad hacia las diversas áreas de estudio, con el fin de detectar situaciones diferenciadas en las prácticas desarrolladas en cada una de estas áreas que constituyen la institución.

Al respecto se presenta en el Anexo E, una muestra de dichas diferencias, en donde es posible observar que la División con una mayor integración académica es la de Ciencias Sociales, seguida por Ciencias Humanas y Bellas Artes, y en tercer lugar Ciencias Biológicas y de la Salud. Respecto a la integración social, la División en donde se observan puntajes más altos es Ciencias Exactas y Naturales, seguido por la División de Ingenierías disputándose el tercer lugar con puntajes similares la División de Ciencias Humanas y Bellas Artes y Biológicas y de la Salud. Por otro lado, la División donde existe mayor satisfacción institucional es la de Económico Administrativas, seguida por la de Ingenierías, ocupando el tercer lugar la de Ciencias Exactas y Naturales.

En relación a esto, es posible observar dos aspectos señalados ya en este trabajo: el primero que la integración académica se presenta de manera desasociada de la integración social y el segundo que la satisfacción se encuentra mayormente asociada a la integración social. Sin embargo, existe un punto de encuentro o equilibrio entre los dos niveles de integración la División de Ciencias Humanas y Bellas Artes y Biológicas y de la Salud. Esto solo nos abre nuevas pistas para continuar la búsqueda de contextos institucionales donde se impulse el conocimiento como requisito básico, en ambientes de interacciones más propicias hacia los estudiantes.

9.3.3 La incertidumbre que permanece

El modelo desarrollado se centró en el proceso de integración estudiado como uno de los conceptos clave para que los estudiantes logren terminar sus estudios en los tiempos establecidos por las instituciones. Éste tomó forma a

partir de dos propuestas teóricas surgidas en contextos y regiones diferentes, pero que de alguna manera presentan coincidencias al explicar como el estudiante persevera o abandona sus estudios en las instituciones de educación superior.

Sin embargo, a la luz de los resultados encontrados, la incertidumbre continua y es necesario adentrarnos a la exploración de un nuevo concepto que une nuevamente las dos perspectivas teóricas abordadas en este trabajo, esto es la comprensión del sentido que los sujetos han otorgado a sus estudios a través de los motivos, las intenciones, las metas, las ilusiones, los sueños, lo subjetivo de los estudiantes.

Dicho de otra forma, a través del concepto de integración fue posible buscar determinantes en los diversos tipos de trayectoria. Sin embargo, al trabajar la categoría del *sentido* que los estudiantes le han otorgado a sus estudios explorada a partir de los motivos (Guzmán, 2004), la dirección hacia el objetivo o intencionalidad de la acción, y el valor conferido a la experiencia (Bourdages, 1994), es decir, la significación o importancia atribuida a ésta, son concebidos por Tinto (1992) como las intenciones metas y compromisos que el estudiante establece con la institución a nivel personal e institucional.

De esta manera, habría que buscar de nuevo las coincidencias entre estas dos categorías estudiadas como proceso, por medio del cual los estudiantes logran integrarse a las universidades. La pregunta siguiente sería ¿Es la integración el proceso por medio del cual los estudiantes permanecen en las instituciones, o solo es el producto del sentido que los estudiantes otorgan a su proceso formativo? ¿Son los motivos, las metas, las aspiraciones, las expectativas, el verdadero

proceso que cambia, que se transforma? ¿Es la integración el resultado por medio del cual los estudiantes dirigen o redirigen una serie de acciones por medio de los valores con los que llegaron o adquirieron? A esto precede la cuestión del establecimiento de ésta como categoría de vinculación entre dos perspectivas teóricas nuevamente: la de Tinto y la de Coulon.

Esto significa, que se deberán elaborar nuevas categorías de análisis para someter a prueba las encontradas, construir un instrumento para intentar hacer tangible, palpable, sistematizar y poder evaluar y medir ese sentido subjetivo de manera objetiva.

Desde mi perspectiva, dicho concepto se ubica entre una línea imaginaria pero divisoria entre la psicología y la sociología, no se trata como dice Farfán en su crítica a las formas metodológicas desarrolladas por las practicas cualitativas de *“alcanzar y reproducir – por vía introspectiva- estados mentales subjetivos”*, ni de adentrarnos a los sujetos, *“sino explicar de modo objetivo el sentido del actuar social a través de un estudio intersubjetivo de las experiencias sociales de las que surge* (p 213).

Esto es para estudiar la subjetividad de los actores, es necesario desplegar categorías emergentes desarrolladas por ejemplo a través de la experiencia de los estudiantes en condiciones de claras desventajas, tendríamos que echar mano de otros campos temáticos, me parece que uno puede ser la resiliencia, esa capacidad que desarrollan algunos estudiantes de sobreponerse frente a las adversidades, para mantenerse en pie de lucha, con dosis de perseverancia, tenacidad, actitud

positiva y acciones, que permiten avanzar en contra de las desventajas, logrando superar esa etapa, la universitaria.

Esto es tendríamos que poder explicar porque algunos de estos estudiantes, los de mayores desventajas por ejemplo, a pesar de todas sus carencias han logrado mantenerse y en muchos casos, han llegado a la terminación de sus estudios, a diferencia de los que abandonaron y presentaban las mismas características.

Pero estos son solo algunos aspectos que prevalecen y mantendrán la incertidumbre para continuar con el proceso de esclarecimiento del conocimiento en este casi establecido campo de estudios.

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, A. y Sánchez, A. (2005). La deserción estudiantil en la educación superior: el caso de la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Actualidades investigativas en educación*, 5, 1-22.
- Acosta, M., Bartolucci, J. y Rodríguez, R. (1981). *Perfil del alumno de primer ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM.
- Acosta S., A. (2006) *Poder, gobernabilidad y cambio institucional en las universidades públicas en México, 1990-2000*. Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas-Universidad de Guadalajara.
- Acosta, A. (2008). *Abandono y permanencia escolar en la UAM-A. Una perspectiva integral de riesgo*. México. Tesis de maestría no publicada. Universidad Autónoma de México.
- Andrade, L. (2002). Los estudiantes y el significado acerca de los estudios universitarios: reflexión y propuestas metodológicas. *Perfiles Educativos*, 24 (97-98), 96-116.
- Andrew, S., Salamonson, Y., and Halcomb, E. (2008). Integrating mixed methods data analysis using NVivo: An example examining attrition and persistence of nursing students. : *Computer Assisted Multiple & Blended Research*, 2, 36-43.
- ANUIES (2004-2005). *Estadísticas de la educación superior*. Base de datos consultada en octubre, 2009 de http://www.ANUIES.mx/servicios/e_educacion/index2.php
- ANUIES (2005-2006). *Estadísticas de la educación superior*. Base de datos consultada en octubre, 2009 de http://www.ANUIES.mx/servicios/e_educacion/index2.php
- ANUIES (2006). *Informe: Consolidación y avance de la educación superior en México*. Consultado en octubre del 2008 de <http://www.ANUIES.mx/analog/Report.html#year>

- ANUIES (2006-2007). *Estadísticas de la educación superior*. Base de datos consultada en octubre, 2009 de http://www.ANUIES.mx/servicios/e_educacion/index2.php
- ANUIES (2007-2008). *Estadísticas de la educación superior*. Base de datos consultada en octubre, 2009 de http://www.ANUIES.mx/servicios/e_educacion/index2.php
- Aponte-Hernández, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En Informe: *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Cartagena de Indias.
- Astin, A. (1995). *What matters in college?* San Francisco, EE.UU: Ed. Jossey-Bas.
- Astin, A. (1997). "Hans good" is your institution's retention rate? *Research in Higher Education*, 38, (6).
- Astin, A. (2006). Making sense out of degree completion rates. College student retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 7 (1-2), 5-17.
- Astin, A. and Ocegüera, L. (2004). The Declining "Equity" of American Higher Education. *The Review of Higher Education*, 27(3), 321-341.
- Baeza, J. (2001). La visibilidad del joven en la cultura escolar. *Revista de Estudios sobre Juventud*, 5, (14), 110-131.
- Baeza, J. (2002). Leer desde los alumnos(as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática. *Educación Secundaria un camino para el Desarrollo Humano*, Santiago de Chile, 2002, p 163-184: UNESCO.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 84, 191-215. Consultado el 5 de mayo 2010 de <http://des.emory.edu/mfp/Bandura1977PR.pdf>
- Bartolucci, J. (1994). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. México: UNAM/CESU y Porrúa.

- Bartolucci, J. (2000). Masificación educativa, ampliación de oportunidades y régimen escolar en la UNAM en Encuentro de especialistas en educación superior: *Los actores en la universidad ¿unidad en la diversidad?* Centro de Investigaciones interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM tomo III. Colección educación superior.
- Basurto, A. R. (1997). El examen de selección y la calidad en la universidad. *Estudios Sociales*. CIAD, COLSON y UNISON. 8(13), 97-132.
- Bazeley, P. (2002). Issues in Mixing Qualitative and Quantitative Approaches to Research Published in: R. Buber, J. Gadner, & L. Richards (eds) (2004) *Applying qualitative methods to marketing management research*. UK: Palgrave Macmillan, pp141-156.
- Bean, J. (1982). Conceptual Models of student attrition: How theory can help the institutional researcher. En Pascarella, E. (Ed.) *Studying Student Attrition*, Jossey-Bass Inc., Publishers and Jossey-Bass Limited: San Francisco, USA.
- Bean, J., and Metzger, B. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Students' Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Bean, J. R. and Kuh, G. D. (1984). The reciprocity between student-faculty informal contact and academic performance of university undergraduate students. *Research in Higher Education*. Agathon Press, Inc. 21(4), 461-477.
- Beaupère, Chalumeau, Gury y Huguée (2007). *L'abandon des études supérieures*. Rapport réalisé pour l'Observatoire national du vie étudiant. France: La documentation Française.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., Wagenaar, R. Ed (2007). *Reflexiones y perspectivas en América Latina*. Informe Final proyecto Tuning América Latina 2004-2007. España: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

- Boudon, R. (1983). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: John Willey.
- Boudages, L. (1994). *La persistence au doctorat, une histoire de vie*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures. Université de Montréal.
- Bourdages, L. (2001). *La persistence aux études supérieures. Le cas du doctorat*. Sainte-Foy (Québec) Canada. Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*, México, Grijalbo/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron, C. (1995). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1985). *Les Héritiers. Les Étudiant et la culture*. París: Les Éditions de Minuit.
- Braxton and Hirschy (2004). Reconceptualizing antecedents of social integration in student departure. En : York y Longden (Ed). *Retention and student success in Higher education*. London: Open University Press.
- Brunner, J. (2000). *Prometeo de visita en América Latina*. Versión en castellano del artículo preparado en inglés para la *Festschrift* que en honor de Guy Neave publicará próximamente el Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS).
- Brunner, J. (2002). Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina. En *Políticas públicas: demandas sociales y gestión del conocimiento*. CINDA. Santiago de Chile Universidad Adolfo Ibañez y el Departamento de Ingeniería Industrial de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile, con el apoyo del MECESUP-MINEDUC.: 51 p y 15 de apéndices. Consultado el 9 de mayo en: http://mt.educarchile.cl/archives/DemandasES_versionDEF.pdf

- Brunner, J. J. (2008). *El poder intelectual de la universidad entre los intereses corporativos y las condiciones de mercado*. Consultado en enero, 2008, http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/Poder%20Intelectual_DEF050908.pdf.
- Brunner, J. J. (2009). La zona zombi de la educación. En *Asuntos del Sur*. Revista electrónica. Consultada en marzo del 2009 de <http://www.asuntosdelsur.org/columnas/Educacion-Jose-Joaquin-Brunner.html>.
- Brunner, J. J. y Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Chile: Ed. Universidad Diego Portales.
- Cabrera, A.F., Castañeda, M. B., Nora, A & Hegnstler, D. (1992). The convergence between two theories of colleges persistence. *Journal of Higher Education* 63: 143-164.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., González, M. y Álvarez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE*, 12 (1), 105-127. Consultado en abril del 2008, en http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_1.htm.
- Castañeda, S., González, D. y Varela, C. (2006). Validando puntajes de bancos de ítems de exámenes de egreso de licenciatura. En: S. Castañeda (Coord.), *Evaluación del Aprendizaje en el Nivel Universitario*. Elaboración de exámenes y reactivos objetivos (pp. 75-120). ISBN 970-32-3960-9 México: UNAM- CONACYT.
- Casillas, M., Chain, R., Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la educación superior*, 36(142).
- Chain, R. (1995). *Estudiantes universitarios, trayectorias escolares*. Xapala, México: Universidad Veracruzana y Universidad de Aguascalientes.
- Chain R., R. Jácome, N., y Martínez, M. (2001). *Demanda, estudiantes y elección*. Xalapa: Universidad Veracruzana y el Sistema del Golfo de México.

- Chain, R., Cruz Ramírez, N., Martínez Morales, M. y Jácome, N. (2003). Examen de selección y probabilidades de éxito escolar en estudios superiores. Estudio en una universidad pública estatal mexicana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1). Consultado en abril de 2008 de <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-chain.html>
- Chain R., R. (2007). *Exámenes de admisión: entre la selección y el diagnóstico*, en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias electrónicas, México: COMIE.
- Chenard, P. (1988). L'Interruption des études à l'Université du Québec. Volet 1: *La problématique*. Université du Québec, Service de la planification et de la recherche institutionnelle, 36 p.
- Chenard, P. (1989). L'Interruption des études à l'Université du Québec. Volet III : *Pour une meilleure rétention*, Université du Québec, Service de la planification et de la recherche institutionnelle, 77 p.
- Chenard, P. (dir.) (1997). *L'Évolution de la population étudiante à l'université. Facteur explicatifs et enjeux*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Chenard P. (2005). L'accès au diplôme. Le point de vue américain. En Chenard, P. et Doray, P. (2005) *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Canada: presses de l'Université du Québec.
- Chenard, P. et Doray, P. (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Canada: presses de l'Université du Québec.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (2007). Informe: "Educación Superior en Iberoamérica". Santiago de Chile: RIL Editores.
- Centro interamericano para el crecimiento en la formación profesional (Cinterfor) (2010). *El empleo de jóvenes y la transición del sistema educativo al mercado de trabajo*. Consultado en abril 2009 de <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/areas.htm>

- Conseil Supérieur de l'Éducation (2000). Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir. Québec
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2002). *Au collégial. L'orientation au cœur de la réussite*. Québec.
- Coulon, A. (1985). L'affiliation institutionnelle à l'Université. *Pratiques de Formation*, 9, 137-147.
- Coulon, A. (1992). *L'école de Chicago*. France: Presses Universitaires
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. France : Presses Universitaires.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Coulon, A. (1999). *Penser, classer, catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires*. Le cas de l'Université de Paris 8. France : Association Internationale de Recherche ethnométhodologique.
- Covo, M. (1990). La composición social de la población estudiantil de la UNAM: 1960-1985, en Pozas, R. (coord.) *Universidad y Sociedad*, México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades-UNAM/Miguel Porrúa, pp. 29-136.
- Crespo, M. et Houle, R. (1995). *La persévérance aux études dans les programmes de premier cycle à l'Université de Montréal*. Canada: Université de Montréal.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario*. México: Pomares.
- De Garay, A. (2005). *En el camino de la Universidad*. México: Eón, Universidad Autónoma de México.
- Debera, L., Machado, A. y Nalbarte, L. (2004). *Trayectoria y desempeño escolar de los estudiantes de la Facultad de ciencias económicas y*

- administración*. Instituto de Estadística, Facultad de Ciencias Económicas y Administración, Universidad de la República de Uruguay.
- Denman et Haro (2002). *Por los rincones*. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. Ed. Pandora: México.
- Desmet, H. et Pourtois, J. P. (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. France: Press Universitaires.
- Díaz, B., A. (2011) Conferencia: *Una argumentación conceptual sobre el enfoque por competencias*, Hermosillo, Sonora, México: 20 de mayo.
- Díaz P., Ch. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil chilena. En *Estudios Pedagógicos*, 34, (2), 65-86.
- Dictionnaire d'éducation (2008). París, France: QUADRIGE/PUF.
- Didrikson, A. (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. En *Informe Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Cartagena de Indias.
- Donoso, S. y Schielfierder, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la Universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33, (1): 7-27.
- Dubet, F. (1994) *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 1. julio-diciembre. ISSN 1870-5308, Xalapa, Veracruz. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. Consultado en septiembre, 2006 de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. España: Gedisa.
- Dubet, F. (2007). *Sociología de la experiencia escolar*. Conferencia magistral. VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE y SEP.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.

- Durand, J.P. (2005) *Poder, gobernabilidad y cambio institucional en la Universidad de Sonora, 1991-2001*. Tesis de maestría en Innovación Educativa. Universidad de Sonora.
- Echeverría, S. (2004). *El ambiente de las instituciones de educación superior y el desarrollo del estudiante durante el primer año: el caso de Sonora*. Tesis doctoral. Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Echeverría, S. y Ramos, D. (2006). Modelo de trayectoria rezagada: caso estudiantes Sonorenses en Fraijo, B., Echeverría, S. y Tapia, C. Desierto y Mar. Estudios sociales en Sonora. México: Instituto Tecnológico de Sonora.
- Educación Superior (2006). *Boletín Informativo* No. 7 Colombia: Ministerio de educación Nacional de Colombia.
- Engstrom, C., and Tinto, V. (2008). Access Without support is not opportunity. En *Change: The Magazine of Higher Learning*, E. U : Heldref p. 46-50.
- Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. France: Armand Colin.
- Estévez, E. (2007). La profesionalización del trabajo académico en la Universidad de Sonora. En Rodríguez y Urquidi Coordinadores: *De la concentración hacia la diversificación sectorial, la educación superior en Sonora*. Hermosillo, Sonora México: UNISON-CONACYT
- Estévez, E. (2009). El doctorado no quita lo tarado. Pensamiento de académicos y cultura institucional en la universidad de Sonora: significados de una política pública para mejorar la educación superior en México. México: ANUIES.
- Farfán , R. (2009). La sociología comprensiva como un capítulo de la historia de la sociología. *Sociológica*, 24, (70), 203-214.
- Fave-Bonnet y Clerc (2001). Des héritiers aux nouveaux étudiants : 35 ans de recherche, *Revue française de pédagogie*, (136), 9-19
- Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante*. Sociologie des étudiants et de l'université. Paris: Presses universitaires de France.

- Fernández L., N. (2006). La evaluación y la acreditación de la calidad: Situación, tendencias y perspectivas. En *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) Caracas Venezuela. Ed. Metrópolis.
- Fexia, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus*. Antropología de la juventud. Barcelona: Ariel.
- Finnie, R. et Qiu, T. (2009). Transition et progression : persévérance dans les études postsecondaires dans la région de l'Atlantique, données du SIEP. Ottawa, Canada. Publication autorisée par le ministre responsable de Statistique Canada.
- García Salord, S. (2006). Relación estudiantes-trabajo desde una rica diversidad de ópticas. Reseña bibliográfica en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11, (29), 531-546.
- Gibeau, G. (2005). L'apport de la psychologie et de la sociologie en éducation. En : Chenard, P. y Doray, P. *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Canada: presses de l'Université du Québec
- Gil Antón, M y Pérez García, M. J. (2007). Educación Superior en México. En: CINDA. Informe: "*Educación Superior en Iberoamérica*". Santiago de Chile: RIL Editores.
- González F., L. (2006) Repitencia y Deserción Universitaria. En *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) Caracas Venezuela. Ed. Metrópolis.
- González, M.G. y López, R. (2004) *Perfil de ingreso de los estudiantes de la Universidad de Sonora. Ciclo 2003-2*. Ediciones UNISON, México.
- González, G., López, R. y Parra, M. E. (2007) *¿Éxito o fracaso académico en la Universidad de Sonora?* Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional del COMIE. Mérida, Yucatán, México.

- González, D. y Maytorena, M. (2010) *Perfil de ingreso y certeza vocacional en estudiantes universitarios*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Latinoamericano de Cs. De la Educación, Mexicali, México.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2000) Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En: Denman et Haro *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Ed. Pandora: México.
- Guzmán, G., C. (2004) *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. México: UNAM-CRIM.
- Guzmán G., C., Saucedo R., C. y Spitzer, T. (2005) La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992 - 2002). En: Ducoing, P (Ed). *Sujetos, actores y procesos de formación*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Hebel, S. (2009). *Obama to Propose Graduation Goal and \$12-Billion in Programs for 2-Year Colleges. The Chronicle for Higher Education*. Consultado en julio, 2009 de: <http://cpe.ky.gov/NR/rdonlyres/4114F7D6-E3E7-4BD2-9B81-48E48C21C492/0/ObamatoProposeGraduationGoaland12BillioninProgramsfor2YearColleges.pdf>
- Hernández, Fernández y Baptista (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2005-2007). *Información estadística*. Consultada en marzo, 2009 de <http://www.inegi.org.mx/inegi/default.aspx?s=est&c=124>
- IESALC-UNESCO (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas, Venezuela. Consultado el 10 de marzo del 2008, de <http://www.IESALC.unesco.org/ve/publicaciones/Boletin-InformeES.htm>.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2001). *Investigación del Comportamiento: Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. McGraw-Hill.

- Lessard-Hébert M., Goyette, G. et Boutin, G. (1995). *La recherche qualitative : Fondements et pratiques*. 2e édition. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Levy, D. (1995). *La educación superior y el estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. Flacso, CESU y Porrúa. México
- Levy, D. (2002). Unanticipated development: perspectives on private higher education's emerging roles, en Program for Research on Private Higher Education (PROPHE), *Education Administration & Policy Studies*, State University of New York at Albany, Consultado en abril, 2009 de <http://www.albany.edu/~prophe/publication.html>.
- Liu, R. (2002). *A Methodological Critique of Tinto's Student Retention Theory*. Paper presented at the Annual Forum for the Association for Institutional Research. Toronto, Canadá.
- Martínez, O. (2008). *Continuidad, rezago y abandono en la Universidad de Sonora: el caso de la generación 2003*. Tesis de maestría en Innovación Educativa. Universidad de Sonora, México.
- Mayhew, M. , Wolniak, G. and Pascarella. (2007). How Educational Practices Affect the Development of Life-long Learning Orientations in Traditionally-aged Undergraduate Students. *Research High Education*, (49), 337–356.
- Merino, M. (1989). La elección de carrera y plan de vida de los alumnos de primer ingreso a la licenciatura de trabajo social. Serie sobre la universidad, No. 14. México: UNAM.
- Miranda, G., R. (2009). *Los desheredados: cultura y consumo cultural de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara*. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Universidad de Guadalajara.
- Miles, M. B et Hubermans, A. M. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. *Educational Research*, 13, (5), 20-30.

- Montes, N., y Sendón M. A. (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11, (29), 381-402.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Correo de la UNESCO.
- Neave, G. (2000). Diversity, differentiation and the market: the debate we never had but which we ought to have done. *Higher Education Policy*, 13, 7-21.
- Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política*. España: Ed. Gedisa.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE). (2008). *Segundo informe de gobierno: en educación predominaron los silencios*. (1/5). Consultado en febrero, 2009 de http://www.observatorio.org/comunicados/EducDebate17_Informe_2_3.html
- OCDE (2007). *Regards sur l'éducation*. Les indicateurs de L'OCDE : Paris : OCDE
- OCDE (2008a). *Regards sur l'éducation*. Les indicateurs de L'OCDE : Paris : OCDE
- OCDE (2008b). *Tertiary education for the knowledge society*. VOLUME 1. Consultado en noviembre, 2008, de <http://www.oecd.org/dataoecd/3/13/41319442.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo (2010). *Trabajo decente y juventud en América Latina*. Lima: OIT Proyecto Promoción del Empleo Juvenil en América Latina (Prejal), 248 p. Revisado el 20 de abril del 2010 en http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/newsroom/resenas/2010/td_juv.pdf
- Ordorika, I. (2004). Ajedrez político de la academia. En Ordorika, I. (Coord.) *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. Pp. 9-21. México: Porrúa-CRIM-UNAM.

- Ortiz C., J. (2003). Gestión universitaria, racionalidad y trayectorias escolares. *En Reencuentro* No. 32. Consultado en enero, 2005 de <http://www.xoc.unam.mx/%7Ecuaree/no.36/cuatro/resumen4.html>.
- Pascarella, E. (1982). *Studying Student Attrition*. Jossey-Bass Inc., Publishers and Jossey-Bass Limited: San Francisco, USA.
- Pascarella, E. and Terenzini, P. (1991) *How college affects student: findings and insight from twenty years of research*, San Francisco: Josey Bass.
- Pascarella, E. Seifert, T., and Whitt, E. (2008) Effective Instruction and College Student Persistence: Some New Evidence. *New directions for teaching and learning*, (115), Wiley Periodicals, Inc. Published online in Wiley InterScience.
- Pascarella, Smart, y Ethington, (1986) Long-term persistence of two-year college student. *Research in higher Education*, 24(1): 47-71
- PRENSAUNESCO (2009). El estado de la Educación Superior en el mundo, hoy *Boletín* no. 192, junio. Consultado en julio del 2009, de www.iesalc.unesco.org.ve.
- Proulx, J. Pierre (2009). *Le système éducatif du Québec. De la maternelle à l'université*. Canada: Chenelière Éducation Inc.
- Rama, C. (2006). La política de educación superior en América Latina y el Caribe. En *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) Caracas Venezuela. Ed. Metrópolis.
- Riveros, L., A. (2006). Retos y dilemas sobre el financiamiento de la educación superior. En *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Cap. 10. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) Caracas Venezuela. Ed. Metrópolis.
- Rodríguez Gómez, R. (1998). Premio Andrés Bello Educación Superior y Desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* enero-

- julio Vol. 3 número 5. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México. 139-168. Consultado en enero, 2010 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/140/14000508/14000508.html>
- Rodríguez J., J.R. (2007). El sistema de educación superior en Sonora, una exploración de conjunto. En Rodríguez J., J.R. y Urquidi T., L. *De la concentración hacia la diversificación. La educación superior en Sonora*. Hermosillo, Sonora México: UNISON-CONACYT.
- Rodríguez J., J.R. y Urquidi T., L. (2007). *De la concentración hacia la diversificación. La educación superior en Sonora*. Hermosillo, Sonora México: UNISON-CONACYT.
- Romo, A. (Coord) (2001). *Deserción, rezago y eficiencia Terminal en las instituciones de Educación Superior. Propuesta metodológica para su estudio*. México: ANUIES.
- Sax, L. J. (2008). Her college experience is not his. *The chronicle of higher education*. 55(5), A32-3. Consultado en octubre 2009 de: <http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/jumpstart.jhtml?recid=0bc05f7a67b1790e2327a821cbd8b12acdb525c3420fbc8a4f663589d64d8f9367465f2859fb18cd&fmt=H>.
- Samoilovich, D. (2008). Senderos de innovación. Repensando el gobierno de las universidades públicas en América Latina. En Informe *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Cartagena de Indias: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Sauvé, L., Godelieve D., Fournier, J., Fontaine, É. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32, (3), 783-805.

- SEP (2006). *Sistema de indicadores educativos de los Estados Unidos Mexicanos*. Conjunto básico para el ciclo escolar 2004-2005. México: SEP-INEE.
- SEP (2007). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras*. Ciclo escolar 2006-2007. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College. Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. En *Programas Institucionales de Tutoría*. México: ANUIES.
- Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: UNAM-CESU.
- Tinto, V. (1993). "Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores" *Perfiles Educativos*, (62), 56-63.
- Tinto, V. (2006). *Student Success and the Building of Involving Educational Communities*. Syracuse University. Consultado en octubre, 2008 de: <http://www.mcli.dist.maricopa.edu/fsd/c2006/docs/promotingstudentsuccess.pdf>
- Tinto, V. (2006-2007). Research and Practice of student retention: What next?. *J. College Student Retention*, 8(1), 1-19.
- Tirado, F., González Montesinos, M. y Backhoff, E. (2009). *Procesos de control de calidad del examen de habilidades y conocimientos básicos (exhcoba)*. En X congreso nacional de investigación educativa del Comie, México.
- Tiramonti, G. (2006). Procesos de individualización en jóvenes escolarizados. Sectores medios y altos en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 11, (29), 367-380.
- Tremblay, Marc-Adélar (1997). Préface p. XVII-XLVII en Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A.P.

- (1997). *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- UNESCO (2008). Estadísticas consultadas en noviembre de 2009 de <http://www.unesco.org/es/efa-international-coordination/resources/statistics/>
- Universidad de Sonora (2011) Sistema de Indicadores Estadísticos del Departamento de Planeación, consultada en mayo 2010 de <http://www.planeacion.uson.mx/sie/>
- Universidad de Sonora (2006). *Lineamientos Generales para un Modelo Curricular*, consultada en mayo 2009 de http://www.uson.mx/la_unison/reglamentacion
- Urquidi L. (2007). Una propuesta de clasificación de la educación superior de Sonora. En J.R. Rodríguez, y L. Urquidi Coordinadores: *De la concentración hacia la diversificación*. Hermosillo, Sonora México: UNISON-CONACYT.
- Weiss, E. (2006). Los jóvenes como estudiantes. *En Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11, (29), 359-366.
- Wetzel, J., O'Toole, D., Peterson, S. (1999). Factors Affecting Student Retention Probabilities: A Case Study. *Journal of Economics and Finance*, 23. Consultado en diciembre de 2009 de: <http://www.springerlink.com/content/bv0443k576qh515q/>
- Van der Maren J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2e édition. Montréal : PUM; Bruxelles : Éditions DeBoeck Université.
- York, M. and Longden, B. (2004). *Retention and student success in Higher education*. London: Open University Press.
- Zabalza, M. A. (2004) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea S. A de ediciones. España.

ANEXOS

Anexo A- Cuestionario 1 - Institucional de Ingreso

La Dirección de Servicios Estudiantiles es la encargada de ofrecer a los estudiantes los servicios necesarios para apoyarlos cuando se presentan dificultades o problemas que les impidan tener buenos resultados, como los consultorios médico y odontológico gratuitos para casos de enfermedad o emergencia; el servicio de atención psicológica para casos de problemas emocionales o personales y familiares; la bolsa de trabajo para ayudarte a conseguir trabajo en caso de una dificultad económica; los talleres para mejorar los hábitos de estudio en los casos de reprobación, etc. Otro de sus programas es la Tutoría, la cual consiste en que, desde tu ingreso a la Universidad, un maestro te acompaña durante tu carrera para estar atento a tu progreso y dificultades.

El tutor es la persona que te puede ayudar a resolver los problemas que se te presenten, tanto en tus materias como cuestiones diferentes a lo académico. El tutor conoce bien la Universidad y es la persona indicada para orientarte en todas las dudas que tengas. Tu tutor o tutora te citará en el transcurso del semestre para conocerte y saber si todo marcha bien, es muy importante que acudas a sus citas porque te dará información que puede ser muy importante para que avances con éxito en tus estudios. Aunque no creas necesario verlo porque no tienes problemas, de cualquier manera debes acudir a sus citas para que conozca tus avances y, en caso de realmente necesitarlo alguna vez, pueda ayudarte más fácilmente.

La información que se solicita a continuación se enviará a tu tutor y será la manera en que conozca tu situación para poder orientar tu desarrollo personal y académico de acuerdo a tus intereses y necesidades. También servirá para que la Dirección de Servicios Estudiantiles pueda saber qué programas nuevos debe llevar a cabo o qué cambios debe hacer en los actuales para que respondan a las necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso.

Te agradeceremos leer con mucho cuidado cada pregunta y contestar con sinceridad. Muchas gracias por tu colaboración.

¡BIENVENIDO!

TRAYECTORIA ACADEMICA

1. Año de egreso de la preparatoria
 - A. 2000 o antes
 - B. 2001
 - C. 2002
 - D. 2003
 - E. 2004

2. ¿En que tipo de escuela realizaste tus estudios previos a la licenciatura?

A. Pública

B. Privada

Preescolar
 Primaria
 Secundaria
 Bachillerato
 Estudios técnicos

SITUACIÓN ECONÓMICA Y FAMILIAR

3. ¿Trabajas? (respuesta negativa, ligar a pregunta 10)
 - A. Si
 - B. No
4. Indica únicamente la razón más importante por la que trabajas (se debe permitir marcar sólo una opción)
 - A. Sostener mis estudios
 - B. Ayudar al gasto familiar
 - C. Sostener a mi familia
 - D. Tener dinero para gastos personales
 - E. Tener experiencia laboral
 - F. Otra (especificar) _____
5. ¿Qué tipo de trabajo tienes?
 - A. Permanente, por tiempo indefinido, de base o de planta
 - B. Eventual, por tiempo definido o sin contrato
 - C. Negocio propio
 - D. Negocio familiar
 - E. Otro (especificar) _____
6. ¿Cuántas horas trabajas a la semana?
 - A. Menos de 10 horas
 - B. De 10 a 20 horas
 - C. De 21 a 40 horas

7. ¿Cuántas horas al día trabajas?
- 1-3 hrs.
 - 4-6 hrs.
 - 7-8 hrs.
8. ¿Cuál es tu antigüedad en el trabajo?
- Menos de 1 año
 - 1 – 2 años
 - 3 – 4 años
 - 5 o más años
9. ¿Tu trabajo tiene relación con la carrera que quieres estudiar ?
- Sí
 - No
10. ¿Quién es tu principal sostén económico?
- | | |
|------------------|-----------------------------|
| A. Padre | E. Cónyuge o pareja |
| B. Madre | F. Otros familiares |
| C. Padre y Madre | G. Yo mismo |
| D. Hermanos | H. Otro (especificar) _____ |
11. ¿Con quién vives o vivirás en la ciudad donde realizarás tus estudios?
- Con mis padres
 - Con mi propia familia (pareja y/o hijos)
 - Con familiares
 - En casa o departamento con amigos
 - En casa de asistencia
 - Solo
 - No sé
12. ¿Cuál es la escolaridad máxima de tus padres? (se debe permitir marcar sólo una opción para cada uno)
- | | | |
|--|----------|----------|
| | 1. Padre | 2. Madre |
| A. No estudió | | |
| B. Estudios incompletos de primaria | | |
| C. Primaria completa | | |
| D. Estudios incompletos de secundaria | | |
| E. Secundaria completa | | |
| F. Preparatoria incompleta | | |
| G. Preparatoria completa | | |
| H. Estudios no universitarios después de la preparatoria | | |
| I. Normal | | |
| J. Estudios incompletos de licenciatura | | |
| K. Licenciatura | | |
| L. Maestría | | |
| M. Doctorado | | |
13. ¿Cuál es la ocupación de tus padres? 1. Padre 2. Madre
- Empleado del sector público
 - Empleado del sector privado
 - Empresario
 - Agricultor y/o ganadero
 - Ejidatario
 - Obrero
 - Peón
 - Trabajador por su cuenta
 - Empleada doméstica
 - Vendedor ambulante
 - Ama de Casa
 - Jubilado
 - Pensionado
 - Otro _____
14. ¿Cuál es el ingreso mensual de tu familia? (incluye el total de ingresos de todos los miembros que aportan para el gasto familiar. Por favor verifica este dato con las personas que principalmente aportan)
- Menos de 1,200
 - 1,200 a menos de 3,600
 - 3,600 a menos de 6,000
 - 6,000 a menos de 8,400
 - 8,400 a menos de 10,800
 - 10,800 a menos de 13,200
 - Más de 13,200

15. Indica el número de miembros de tu familia que se sostienen con el ingreso que señalaste en la pregunta anterior

- A. 1-3
- B. 4-6
- C. 7-9
- D. 10 o más

16. Eres estudiante foráneo (sólo si tu familia vive en otro lugar, municipio y/o estado) (respuesta negativa ligar a pregunta 18)

- A. Si
- B. No

17. ¿En cuánto estimas que será el gasto para tu sostenimiento en esta ciudad? (tomando en cuenta el costo de asistencia o renta, transporte, alimentación, materiales escolares, cuotas, esparcimiento, arreglo personal, salud, etc.)

- A. Menos de 1,000
- B. 1,000 a menos de 1,500
- C. 1,500 a menos de 2,000
- D. 2,000 a menos de 2,500
- E. 2,500 a menos de 3,000
- F. Más de 3,000

18. ¿Cómo consideras los recursos económicos que tienes para realizar tus estudios universitarios?

- A. Insuficiente
- B. Mínimo
- C. Adecuado
- D. Excelente

19. En la vivienda donde vive tu familia hay:

- A. Drenaje
- B. Agua potable
- C. Luz
- D. Abanico
- E. Stereo de CD'S
- F. Teléfono
- G. Cooler
- H. Televisión
- I. Grabadora
- J. Video casetera
- K. Lavadora de ropa
- L. Horno de microondas
- M. DVD
- N. T.V por Cable
- O. Aire acondicionado
- P. Auto propio de la familia

20.- ¿Cuántas piezas tiene la casa donde vive tu familia? (incluye sala, cocina, baño, etc.)

- A. 1-3
- B. 4-6
- C. 7-9
- D. 10 o más

21. ¿Cuál es o será tu principal medio de transporte en la ciudad ? (se debe permitir marcar sólo una opción)

- A. Autobús
- B. Auto propio
- C. Auto familiar
- D. Auto de amigos
- E. Bicicleta
- F. Otro

22. Si perteneces a alguna etnia o grupo indígena, indica a cuál (únicamente si el uso de la lengua nativa es común entre los miembros de la familia)

- | | | | |
|----------|---------|-------------|-----------------------|
| A. Yaqui | C. Seri | D. Guarijío | F. Otro (especificar) |
| B. Mayo | D. Pima | E. Ópata | _____ |

ORIENTACIÓN VOCACIONAL, EXPECTATIVAS ESCOLARES Y PROFESIONALES

23. ¿Si recibiste Orientación Vocacional en la preparatoria, cómo te pareció?

- A. Muy deficiente
- B. Deficiente
- C. Adecuada

- D. Excelente
E. No recibí Orientación Vocacional
24. ¿En qué aspecto(s) se centró la orientación vocacional que recibiste?
A. Evaluaron mis habilidades e intereses hacia diferentes carreras
B. Recibí Información sobre diferentes carreras de parte de egresados de estas profesiones
C. Recibí Información de las carreras que ofrecen diferentes universidades
D. No recibí Orientación Vocacional
E. Otro (especificar) _____
25. En la decisión de inscribirte en la carrera que cursarás, ¿qué tan importante fue:
(se debe permitir marcar sólo uno para cada opción)
A. Muy importante B. Importante C. Poco importante D. Nada importante
1. La orientación vocacional brindada en la preparatoria
2. Conversación con amigos
3. Consejo de padres o familiares
4. Conversación con maestros
5. Información que obtuve sobre la carrera
6. Oportunidades de empleo futuro
7. Circunstancias y/o problemas familiares o personales
26. Ahora que ingresas a la universidad, ¿qué tanto crees que cambien las siguientes situaciones?:
(se debe permitir marcar sólo uno para cada opción)
- A. Muy cambiante B. Cambiante C. Poco cambiante D. Sincambio
1. La exigencia académica
2. El ambiente social
3. El ambiente cultural
4. La relación familiar
5. Las relaciones con amigos
6. La relación con tus maestros
27. ¿Donde preferirías trabajar una vez que termines tu carrera? (se debe permitir marcar sólo una opción)
A. En un negocio propio
B. En un negocio familiar
C. En una empresa privada
D. En una institución educativa
E. En una institución o empresa del gobierno
F. Otro (especificar) _____
28. En comparación con el jefe de tu familia, cómo consideras que será tu vida profesional en cuanto a:
(se debe permitir marcar sólo uno para cada opción)
- A. Nivel económico B. Prestigio social
1. Superior
2. Mejor
3. Similar
4. Inferior
5. Muy inferior
29. ¿Piensas realizar estudios de postgrado después de concluir tu carrera?
A. Si B. No

CONDICIONES Y HÁBITOS DE ESTUDIO

30. ¿Dispones de un espacio adecuado para estudiar y/o realizar tus trabajos escolares?
A. Si
B. No
31. Indica los medios que tienes para estudiar en tu casa o lugar donde actualmente vives o vivirás:
- A. Computadora E. Internet I. Diccionario
B. Impresora F. CD-Rom J. Enciclopedia
C. Máquina de escribir G. Scanner
D. Calculadora H. Quemador de CD's

32. ¿Con qué frecuencia utilizabas los anteriores medios para hacer tus tareas o estudiar durante la preparatoria?

- | | Siempre | Casi siempre | Casi nunca | Nunca |
|------------------------|---------|--------------|------------|-------|
| A. Computadora | | | | |
| B. Impresora | | | | |
| C. Máquina de escribir | | | | |
| D. Calculadora | | | | |
| E. Internet | | | | |
| F. CD-Rom | | | | |
| G. Scanner | | | | |
| H. Quemador de CD's | | | | |
| I. Diccionario | | | | |
| J. Enciclopedia | | | | |

33. Durante la preparatoria ¿cuántas horas a la semana dedicabas a las siguientes actividades?

(se debe permitir marcar sólo uno para cada opción)

- | | A. Hacer lecturas | B. Preparar trabajos y tareas |
|---------------|-------------------|-------------------------------|
| 1. Menos de 4 | | |
| 2. De 5 a 10 | | |
| 3. De 11 a 15 | | |
| 4. De 16 a 20 | | |
| 5. Más de 20 | | |

34. ¿Con qué frecuencia utilizabas las lecturas que se enlistan a continuación para hacer tus tareas o estudiar?

- | | Siempre | Casi siempre | Casi nunca | Nunca |
|---------------------------------|---------|--------------|------------|-------|
| A. Libros básicos de la materia | | | | |
| B. Libros complementarios | | | | |
| C. Revistas especializadas | | | | |
| D. Enciclopedias | | | | |
| E. Diccionarios | | | | |
| F. Sitios en Internet | | | | |
| G. Otros (especificar) _____ | | | | |

35. Cuando asistías a clases ¿con que frecuencia realizabas las siguientes actividades?
(se debe permitir marcar sólo uno para cada opción)

- A. Siempre B. Casi siempre C. Casi nunca D. Nunca

1. Asistir puntualmente
2. Escuchar a los maestros
3. Tomar apuntes
4. Realizar preguntas en clase
5. Expresar opiniones sobre el tema al grupo
6. Hacer las tareas previas solicitadas
7. Participar en las discusiones o debates
8. Permanecer en silencio
9. Participar sólo cuando se solicita
10. Comentar con compañeros

36. Cuando estudiabas tus materias ¿con qué frecuencia realizabas las siguientes actividades?
(se debe permitir marcar sólo uno para cada opción)

- A. Siempre B. Casi siempre C. Casi nunca D. Nunca

1. Organizar el tiempo de estudio
2. Revisar los objetivos del programa
3. Leer el texto básico
4. Subrayar principales ideas del texto
5. Hacer anotaciones en los márgenes
6. Hacer resúmenes de lectura

7. Elaborar cuadros o diagramas
8. Realizar lecturas complementarias
9. Escribir ideas propias sobre el tema
10. Investigar temas relacionados

37. ¿Dónde acostumbrabas hacer tus trabajos escolares?

(se debe permitir marcar sólo uno para cada opción)

- A. Siempre B. Casi siempre C. Casi nunca D. Nunca

1. En la biblioteca
2. En el salón de clase
3. En la cafetería
4. En casa
5. En el trabajo
6. En los jardines de la escuela
7. Otro (especificar) _____

38. ¿Con qué frecuencia utilizabas la biblioteca?

- | | |
|--------------------------------|---------------------|
| A. Todos los días | D. Cada quince días |
| B. Dos o tres veces por semana | E. Una vez al mes |
| C. Una vez a la semana | F. Nunca |

39. ¿Cuál es el principal motivo por el que acudías a la biblioteca? (se debe permitir marcar sólo una opción)

- A. Realizar tareas individuales
- B. Realizar tareas en equipo
- C. Estudiar para exámenes
- D. Consultar libros básicos y/o complementarios
- E. Leer revistas y/o periódicos
- F. Otros (especificar) _____

40. Del siguiente listado, indica del uno al tres, donde uno es lo más importante, dos es importante y tres un poco menos importante, los problemas que en este momento pueden impedirte lograr buenas calificaciones. (se debe permitir marcar sólo tres opciones)

- | | |
|------------------------------------|--|
| A. Problemas familiares | E. Deficiencias en los estudios previos |
| B. Problemas económicos | F. Falta de hábitos de estudio |
| C. Falta de interés por la carrera | G. Desconocimiento del medio universitario |
| D. Poca motivación para el estudio | H. Conflictos emocionales |

INTERESES, HABILIDADES Y ESTUDIOS COMPLEMENTARIOS

41. Indica la frecuencia con la cual realizas las siguientes actividades

- A. Siempre B. Casi siempre C. Casi nunca D. Nunca

- A. Leer periódico
- B. Leer revistas
- C. Leer libros
- D. Ver televisión
- E. Escuchar la radio
- F. Escuchar música
- G. Ir al cine
- H. Asistir a conciertos de música
- I. Asistir a obras de teatro/danza
- J. Asistir a exposiciones de arte (pintura, fotografía, etc.)
- K. Asistir a conferencias/presentaciones de libros
- L. Otro (especificar) _____

42. Indica las lecturas que acostumbras leer y la frecuencia con la cual lo haces:

- A. Siempre B. Casi siempre C. Casi nunca D. Nunca

- A. Textos científicos
- B. Ciencia-ficción
- C. Novelas
- D. Poesía
- E. Cuentos
- F. Cómicos

- G. Periódico
- H. Revistas científicas
- I. Revistas deportivos
- J. Revistas sobre política
- K. Revistas de espectáculos/entretenimiento
- L. Otras (especificar) _____

43. Menciona el tipo de música que prefieres escuchar

- A. Pop
- B. Grupera-nortea
- C. Rock (metal, alternativo, etc.)
- D. Hip-Hop
- E. Electrónica
- F. Ska-Punk
- G. Latina (salsa, reggae, cumbia, trova, etc.)
- H. Clásica
- I. Ópera
- J. Jazz
- K. Otra (especificar) _____

44. Señala con qué frecuencia asistes a los siguientes eventos o lugares

- | | Frecuentemente | A veces | Casi nunca | Nunca |
|-----------------------------|----------------|---------|------------|-------|
| A. Tocadas | | | | |
| B. Raves | | | | |
| C. Antros | | | | |
| D. Bares con música en vivo | | | | |
| E. Cantinas | | | | |
| F. Bailes populares | | | | |
| G. Fiestas de amigos | | | | |
| H. Billar | | | | |
| I. Boliche | | | | |
| J. Parques recreativos | | | | |
| K. Museos | | | | |
| L. Café cultural | | | | |
| M. Otro (especificar) _____ | | | | |

45. Menciona el tiempo que dedicas diariamente en las siguientes actividades

- | | Nada | Menos de 1 hr. | De 1 – 3 hrs. | Más de 3 hrs. |
|-----------------------------------|------|----------------|---------------|---------------|
| A. Leer | | | | |
| B. Ver televisión | | | | |
| C. Escuchar la radio | | | | |
| D. Escuchar música | | | | |
| E. Conversar por teléfono | | | | |
| F. Platicar en el chat | | | | |
| G. Practicar videojuegos | | | | |
| H. Platicar con amigos/familiares | | | | |

46. Menciona el dominio que tienes del siguiente listado de conocimientos y habilidades:

- (se debe permitir marcar sólo uno para cada opción)
- A. Alto B. Medio C. Bajo D. Nulo

1. Idioma extranjero
2. Programas computacionales
3. Deporte(s)
4. Facilidad para comprender las lecturas
5. Facilidad para escribir o redactar
6. Facilidad para hablar o expresar ideas
7. Oficio o Carrera técnica
8. Actividad Artística

47. Si practicas una actividad artística, señala cuál:

- | | | |
|-----------|--------------------------|-----------------------|
| A. Música | D. Pintura y/o escultura | G. Escritura |
| B. Canto | E. Danza y/o baile | H. Ninguna |
| C. Teatro | F. Fotografía | I. Otra (especificar) |
- _____

48. ¿En qué grupos participas actualmente?

SI

NO

- A. Artístico-Cultural
- B. Deportivo
- C. Religioso
- D. Político
- E. De beneficencia
- F. Club social
- G. Ninguno
- H. Otro (especificar) _____

DEPORTES, SALUD Y SERVICIOS MÉDICOS

49. Si practicas algún deporte, indica cuál es:

- A. Voleibol
- B. Fútbol
- C. Básquetbol
- D. Béisbol
- E. Tenis
- F. Natación
- G. Atletismo
- H. Pesas
- I. Softbol
- J. Ciclismo
- K. Aeróbics
- L. Artes marciales _____
- M. Gimnasia (especificar)
- N. Otro _____

50. Señala la frecuencia con la que practicas un deporte o realizas ejercicio físico:

- A. Diariamente
- B. 2 o 3 veces por semana
- C. Una vez a la semana
- D. Ocasionalmente
- E. Nunca

51. Señala la institución de servicios médicos a la que estás afiliado(a):

- A. IMSS
- B. ISSSTE
- C. ISSSTESON
- D. Ninguno
- E. Otra (especificar) _____

52. Si padeces una enfermedad o discapacidad física, señala cuál:

- A. Diabetes
- B. Alergias
- C. Hepatitis
- D. Herpes
- E. Epilepsia
- F. Fiebre reumática
- G. Hipertensión arterial
- H. Enfermedad gastrointestinal
- I. Enfermedad del corazón
- J. Enfermedad psiquiátrica
- K. Enfermedad renal
- L. Discapacidad Visual
- M. Discapacidad Auditiva
- N. Discapacidad Motora
- O. Otra(s) (especificar) _____
- P. Ninguna

53. Si tienes vida sexual activa, señala el tipo de método anticonceptivo que más frecuentemente utilizas: (debe marcar sólo una opción y no dejar que la pase en blanco)

- A. Pastillas o píldoras (tradicionales y de emergencia)
- B. Inyecciones
- C. Condón
- D. Ritmo
- E. Dispositivo intrauterino (DIU)
- F. Ninguno
- G. Otro (especificar) _____
- H. No tengo vida sexual activa

54. Indica los temas de salud sexual sobre los que te gustaría recibir mayor orientación:

- A. Embarazo no deseado
- B. Anticonceptivos (tradicionales y de emergencia)
- C. Uso del condón
- D. Abortos
- E. Violencia de género

- F. Infecciones de transmisión sexual
- G. Prácticas de sexo seguro y protegido
- H. Otros (especificar) _____

55. ¿Cuántos días a la semana consumes los siguientes alimentos?

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 o más |
|--------------------------------------|---|---|---|---|---------|
| A. Leche | | | | | |
| B. Carne (res, pollo, pescado, etc.) | | | | | |
| C. Huevos | | | | | |
| D. Verduras | | | | | |
| E. Frutas | | | | | |
| F. Cereales/pan/pastas | | | | | |

INFRAESTRUCTURA Y SERVICIOS INSTITUCIONALES

56. Indica, en orden de importancia, los 5 servicios universitarios que consideras serán los más necesarios para apoyarte en tus tareas o exámenes: (considera que el 1 es lo más importante y el 5 tiene una menor importancia que todos los que anteriormente señales)

(se debe permitir marcar únicamente uno en cada opción)

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------------|---|---|---|---|---|
| A. Bibliotecas | | | | | |
| B. Talleres | | | | | |
| C. Laboratorios | | | | | |
| D. Centro de Cómputo | | | | | |
| E. Auditorios | | | | | |
| F. Centro de fotocopiado | | | | | |
| G. Librería | | | | | |
| H. Papelería | | | | | |

57. Indica los 5 programas universitarios que consideres más importantes para apoyarte mientras te encuentres en la Universidad (considera que el 1 es lo más importante y el 5 tiene una menor importancia que todos los que anteriormente señales)

(se debe permitir marcar únicamente uno en cada opción)

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| A. Intercambios con universidades extranjeras | | | | | |
| B. Servicio Social | | | | | |
| C. Becas económicas | | | | | |
| D. Cursos para regularizar materias reprobadas | | | | | |
| E. Tutorías | | | | | |
| F. Viajes de estudio | | | | | |
| G. Orientación en técnicas de estudio | | | | | |
| H. Orientación psicológica | | | | | |
| I. Prácticas profesionales | | | | | |
| J. Talleres para aprender a aprender | | | | | |
| K. Cursos para mejorar la expresión oral y escrita | | | | | |
| L. Cursos de Idiomas | | | | | |
| M. Talleres para facilitar la comprensión de lectura | | | | | |
| N. Servicio médico | | | | | |
| O. Orientación nutricional | | | | | |
| P. Actividades deportivas | | | | | |
| Q. Actividades culturales | | | | | |

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Universidad de Sonora
Estudio de Deserción de Licenciatura
Cuestionario

IV. Actividad Actual

13. Actualmente ¿a qué se dedica?

Estudia PASE A 14. ⇨ 1

Está esperando el periodo de inscripción a otra escuela o universidad PASE A 18. ⇨ 2

Trabaja PASE A 19. ⇨ 3

Está en búsqueda de un empleo o está por incorporarse a uno PASE A 26. ⇨ 4

Se dedica a labores del hogar PASE A 26. ⇨ 5

No estudia o trabaja por que tiene problemas de salud PASE A 26. ⇨ 6

No tiene una actividad definida PASE A 26. ⇨ 7

Otra: _____

14. ¿Qué está estudiando?

Cursos cortos PASE A 18. ⇨ 1

Idiomas PASE A 18. ⇨ 2

Carrera técnica PASE A 15. ⇨ 3

Licenciatura PASE A 15. ⇨ 4

15. ¿Qué carrera está estudiando?

La misma que en la Unison

Otra: _____

16. ¿En qué Institución estudia?

ITSON 1

CESUES 2

ITH 3

UTH 4

UNO 5

KINO 6

UNIDEP 7

ITESM 8

Otra: _____

17. ¿Cuál fue la principal razón para cambiarse de escuela?

18. ¿También trabaja?

Sí . . . 1 No . . . 2

PASE A 19 ⇨ PASE A 29 ⇨

V. Empleo actual

19. ¿Cuál es el sector económico de la empresa o institución?

O BIEN CUÁL ES LA ACTIVIDAD PRINCIPAL

20. El régimen jurídico de la empresa o institución en que trabaja es:

Público 1

Privado 2

Otro: _____

21. En este trabajo usted es:

Propietario 1

Trabajador independiente 2

Empleado 3

22. Indique su ingreso mensual neto actual (incluyendo bonos y prestaciones).

\$ _____

23. ¿Cuál es el puesto que ocupa actualmente?

24. ¿Cuál es la escolaridad que le pidieron para ocupar el puesto?

Educación básica

Educación media superior

Técnico

Carrera trunca

Pasante de licenciatura

Titulado de licenciatura

Otro: _____

25. ¿Cuál es la actividad que usted desempeña?

VI. Expectativas

Nota: sólo para quienes no están estudiando

26. ¿Tiene contemplado volver a estudiar una licenciatura?

Sí 1

No 2

No sabe 3

27. Independientemente ¿Si volviera a estudiar se inscribiría nuevamente en la Universidad de Sonora?

Sí . . . 1 PASE A 28 ⇨

No . . . 2 ⇨ ¿Por qué?

28. Si volviera a estudiar ¿Qué factores cree que serían de mayor importancia para culminar sus estudios? Indique del 1 al 3 en orden de importancia.

Dedicar más tiempo a estudiar

Definir claramente sus metas en la vida

Recibir orientación y asesoría por parte de los maestros

Contar con mejores instalaciones en la Universidad

Contar con más recursos económicos

Contar con un ambiente familiar más estable

Otro: _____

29. ¿Desea añadir algún comentario adicional?

Anexo C – Cuestionario 3- De salida



Faculté des sciences de l'éducation

Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche



División de Cs. Sociales

Maestría en Innovación
Educativa

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO

Título de la investigación: Las trayectorias de los estudiantes universitarios : un modelo integral.
 Investigadora: Ma. Guadalupe González Lizárraga, estudiante de doctorado, Departamento de Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Montreal.
 Director de investigación: Manuel Crespo, Departamento de Administración y Fundamentos de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Montreal.

A) Información para los participantes

1. Objetivos de la investigación. La presente investigación parte sobre la trayectoria de los estudiantes universitarios y pretende identificar los principales factores de orden personal, disciplinario e institucional que influyen sobre los tres tipos de trayectoria de estudios (perseverancia, retardo y abandono) según los grandes sectores disciplinarios (Ciencias Biológicas y de la Salud, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas y Administrativas, Ciencias Sociales, Ingenierías, Humanidades y Bellas Artes).

2. Participación en la investigación. La participación en esta investigación consiste en aplicar una encuesta de opción múltiple de cincuenta preguntas (primera fase) y una entrevista de 90 minutos (segunda fase) en un momento y en un lugar determinado ulteriormente. La encuesta aportará sobre la experiencia personal de los estudiantes, sobre la vida institucional y en general sobre la carrera de tres tipos de estudiantes: los perseverantes, los que se encuentran en retardo y aquellos que han abandonado los estudios universitarios. En una segunda fase de la investigación se procederá a las entrevistas con una muestra de estudiantes con el fin de profundizar los contrastes de la encuesta cuantitativa.

3. Criterios de inclusión o de exclusión. La población de este estudio consiste en estudiantes de 18 a 25 años admitidos en la Universidad de Sonora de la cohorte 2005. La muestra será determinada conforme a los siguientes criterios de selección: por cada división compuesta por diversos programas de la universidad, se elegirá una muestra de estudiantes perseverantes, en situación de retardo y quienes hayan abandonado sus estudios en función de los registros escolares de la Universidad de Sonora en agosto del 2007.

4. Confidencialidad. Por Cada participante en la investigación se atribuirá un número y solo el investigador principal y una persona asignada a ese efecto tendrá la lista de participantes y de los números que a ellos fueran atribuidos. Posteriormente las informaciones serán conservadas dentro de un cubículo en un cajón de un escritorio cerrado con llave. Ninguna información podrá identificar las respuestas, de una u otra razón no serán publicados. Los datos obtenidos en la encuesta y en las entrevistas serán destruidas siete años después de finalizado el proyecto y durante ese período serán estrictamente confidenciales, Solo los datos que no permiten identificar a los participantes serán conservados por el tiempo necesario a su utilización.

5. Ventajas e inconvenientes. Al participar en esta investigación los estudiantes podrán contribuir al avance del conocimiento sobre los problemas que ellos se enfrentan dentro de la institución relativos a su trayectoria. Los estudiantes podrán igualmente beneficiarse de la investigación ya que los resultados podrán ser tomados como base para desarrollar estrategias de mejora en las carreras universitarias. Sin embargo es posible que el hecho de contar su experiencia los lleve a sentir emociones desagradables; si esto ocurriera, el estudiante podrá hablar con el investigador de ello y será canalizado con una persona especializada.

6. Derecho de retirarse. La participación de los estudiantes será enteramente voluntaria. Ellas y ellos serán libres de retirarse en todo momento sobre simple aviso verbal, sin perjuicio y sin tener que justificar su decisión. Si alguien decide retirarse de la investigación una vez proporcionada la información podrá comunicarse con el investigador al número de teléfono o correo electrónico indicado más abajo y los datos e informaciones proporcionados serán destruidos y eliminados.

7. Indemnización. Los participantes no recibirán ningún tipo de indemnización.

8. Difusión de los resultados. Un reporte será transmitido a los responsables institucionales describiendo las conclusiones generales de esta investigación después de haber realizado los análisis pertinentes.

B) Consentimiento.

Yo consiento a participar en el estudio de trayectorias estudiantiles sabiendo que la información proporcionada será utilizada de manera confidencial y solo bajo propósitos de investigación.

Si () No ()

Firma: _____ Fecha: _____

Apellido: _____ Nombre: _____

Declaro haber explicado el motivo, la naturaleza, ventajas, riesgos e inconvenientes del estudio y haber respondido de acuerdo a mis conocimientos a las preguntas efectuadas

Firma de la investigadora: _____ Fecha: Mayo 5, 2008

Apellido: González Lizárraga Nombre: Ma. Guadalupe

ENCUESTA PARA ESTUDIO DE LA TRAYECTORIA ESTUDIANTIL

GENERACION: 2005-2

Carrera: _____ No. de expediente: _____

SECCIÓN I - FACTORES PERSONALES

1. *Género:* Masculino () Femenino () 2. *Edad:* _____ años
3. *Estado civil:* Soltero () Casado () Otro ()
4. *¿Tienes hijos?* Si () No () *¿Cuántos?* _____
5. *¿Eres estudiante foráneo? (sólo si tu familia vive en otro municipio o estado)* Si () No ()
6. *¿Tienes hermanos que estudien o hayan estudiado el nivel universitario?*
Si () No () *¿Cuántos?* _____
7. *¿Quién ha sido tu principal sostén económico?*
Padre () Madre () Padre y Madre () Hermanos ()
Cónyuge o pareja () Yo mismo () Otro () Especificar: _____
8. *¿Con quién vives?*
Mis padres () Mi propia familia (cónyuge y/o hijos) () Otros familiares ()
En casa de asistencia () Comparto casa o departamento con amigos ()
En casa o departamento independiente ()
9. *¿A cuánto asciende el ingreso mensual de tu familia? (incluye el total de ingresos de todos los miembros que aportan para el gasto familiar)*
Menos de 3,500 () 8,000 a menos de 10,000 ()
3,600 a menos de 6,000 () 10,000 a menos de 12,000 ()
6,000 a menos de 8,000 () Más de 12,000 ()
10. *¿Número de miembros de tu familia que dependen del ingreso familiar?*
1-3 () 4-6 () 7-9 () 10 o más ()
11. *¿A cuánto ha ascendido el gasto de tu sostenimiento en la carrera al semestre? (tomando en cuenta el costo de asistencia o renta, transporte, alimentación, materiales escolares, cuotas, esparcimiento, arreglo personal, salud, etc.)*
2,600 a 3,500 () 4,600 a 5,500 ()
3,600 a 4,500 () Más de 5,500 ()
12. *¿Cómo consideras que han sido los recursos económicos con los que has contado para realizar tus estudios universitarios?*
Insuficientes () Mínimos () Adecuados () Excelentes ()
13. *¿Qué apoyos adicionales has tenido para el sostenimiento de tu carrera? (si la respuesta es ninguno pasa a la pregunta 15)*
Beca () Crédito educativo () Ninguno () Otro (especificar) _____
14. *¿Cuál es el monto del apoyo recibido?*
de Menos de 500 () de 500 a menos de 1,000 () de 1,000 a menos de 1,500 ()

de 1,500 a menos de 2,000 () de 2,000 a menos de 2,500 () de 2,500 a menos de 3,000 ()
 Más de 3,000 ()

15. ¿Tienes actualmente deudas con relación a tus estudios (pago de beca, colegiatura, etc.)? (Si la respuesta es no pasa a la pregunta 18).

Si () No ()

16. ¿Con quién tienes esa deuda? _____ 17. ¿A cuánto asciende tu deuda? _____

18. ¿Qué nivel de importancia tienen tus estudios dentro de las prioridades de tu familia?

Muy importantes () Importante () Medianamente importante ()
 Poco importante () Nada importante ()

19. En comparación con el jefe de tu familia, cómo consideras que será tu vida profesional en cuanto a: (marca en un paréntesis para cada opción)

A. Nivel económico Superior () Mejor () Similar () Inferior ()
 B. Prestigio social Superior () Mejor () Similar () Inferior ()

20. Durante tus estudios en la universidad ¿has trabajado en algún momento?

Al inicio de la Carrera [1ro. a 3er. sem.]: ()
 A la mitad de mis estudios [4to a 6to. sem.]: ()
 Los últimos semestres de mis estudios [7mo. a 9no. sem.]: ()

21. ¿Actualmente trabajas? (respuesta negativa, pasar a la pregunta 26)

Si () No ()

22. ¿Cuál es la principal razón por la que trabajas? (marcar sólo una opción).

Sostener mis estudios () Tener independencia económica ()
 Ayudar al gasto familiar () Tener experiencia laboral ()
 Sostener a mi familia () Otra (especificar) ()

23. ¿Cuántas horas trabajas a la semana?

Menos de 10 horas () de 10 a 20 horas () de 21 a 40 horas ()

24. Si alguien depende económicamente de ti, indica quién(es)

Hijos () Padres () Hermanos () Pareja () Otro (especificar): _____

25. ¿Tu trabajo tiene relación con la carrera en la que has realizado tus estudios?

Si () No ()

26. Menciona el tiempo que inviertes diariamente en las siguientes actividades.

A. Nada B. Menos de 1 hr. C. de 1-3 hrs. D. Más de 3 hrs.

Leer periódico o revistas () Ir al cine ()
 Leer libros () Conversar por teléfono ()
 Ver televisión () Platicar en el chat ()
 Escuchar la radio () Practicar videojuegos ()
 Escuchar música () Platicar con amigos/familiares ()
 Otro (especificar): _____

27. ¿Habitualmente (al menos 4 semestres) has contado con un espacio adecuado en casa para estudiar y/o realizar tus trabajos

escolares?

Si ()

No ()

28. Indica los medios con los que has contado en casa para estudiar:

Computadora () Calculadora () Impresora ()

Internet () Otro (especificar: _____)

29. ¿Con qué frecuencia utilizas los anteriores medios para realizar tus tareas y/o estudiar?

A. Siempre

B. Casi siempre

C. Casi nunca

D. Nunca

Computadora () Internet () Impresora () Calculadora ()

30. Durante los periodos escolares ¿cuántas horas a la semana dedicas a la preparación de tus clases? (marca sólo un paréntesis para cada opción).

	Menos de 4	de 5 a 10	de 11 a 15	de 16 a 20	Más de 20
A. En términos de lectura	()	()	()	()	()
B. Preparación de trabajos y tareas	()	()	()	()	()

31. ¿Con qué frecuencia utilizas al semestre las lecturas que se enlistan a continuación para realizar tus tareas y/o estudiar?

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
Libros básicos de la materia				
Libros complementarios				
Revistas especializadas				
Enciclopedias				
Sitios de internet				

32. Cuando asistes a clases ¿cuál es la frecuencia con la que realizas las siguientes actividades?

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
Asistir puntualmente				
Hacer las tareas previas solicitadas				
Escuchar a los maestros				
Participar en las discusiones o debates				
Tomar apuntes				
Permanecer en silencio				
Realizar preguntas en clase				
Participar sólo cuando se solicita				
Expresar opiniones sobre el tema al grupo				
Comentar con compañeros				

33. ¿Dónde realizas tus trabajos escolares?

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
En la biblioteca				
En el salón de clase				
En la cafetería				
En casa				
En el trabajo				
En los jardines de la escuela				

34. Cuando estudias ¿cuál es la frecuencia con la que realizas las siguientes actividades

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
Organizar el tiempo de estudio				
Hacer resúmenes de lectura				
Revisar los objetivos del programa				
Elaborar cuadros o diagramas				
Leer el texto básico				
Realizar lecturas complementarias				
Subrayar principales ideas del texto				
Escribir ideas propias sobre el tema				
Hacer anotaciones en los márgenes				
Investigar temas relacionados				

35. ¿Con qué frecuencia acostumbras utilizar los servicios de las bibliotecas para tus labores escolares?

- Todos los días () Dos o tres veces por semana () Una vez a la semana ()
 Cada quince días () Una vez al mes () Nunca ()

36. ¿Por qué motivos acudes a la biblioteca de la Universidad? Puedes marcar más de una opción.

- Realizar tareas individuales () Consultar libros básicos y/o complementarios ()
 Realizar tareas en equipo () Leer revistas y/o periódicos ()
 Estudiar para exámenes () Otro (especificar: _____)

37. Cuando requieres material para estudiar en una biblioteca ¿de qué manera acostumbras localizar lo que necesitas?

- Consulta por catálogo (ficheros o computadora) ()
 Orientación del bibliotecario ()
 Búsqueda directa en estantería ()

38. Durante el transcurso de tus estudios en la universidad, ¿qué tanto cambiaron las siguientes situaciones?

	Muy cambiante	Cambiante	Poco cambiante	Sin cambio
La exigencia académica				
El ambiente social				
El ambiente cultural				
La relación familiar				
Las relaciones con amigos				
La relación con tus maestros				

39. De acuerdo a tu experiencia en la Universidad ¿cómo has percibido el nivel de apoyo moral recibido de las siguientes personas durante tus estudios?

	Elevado	Medio	Poco	Nada
Tu cónyuge (novio)				
Tus compañeros de estudios				
Tus amigos				
Tus padres				
Tus hermanos (as)				
Tus profesores				

40. Del siguiente listado, indica por orden de importancia los problemas que han afectado mayormente tu desempeño académico tomando en cuenta tu situación actual y la importancia que tienen para ti (marca una opción por cada paréntesis).

	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
Problemas familiares				

Problemas económicos				
Falta de interés por la carrera				
Poca motivación para el estudio				
Deficiencias en los estudios previos				
Falta de hábitos de estudio				
Desconocimiento del medio universitario				
Conflictos emocionales				

41. ¿Cómo describes tu adaptación en la Universidad, desde el inicio del programa hasta hoy?

	Muy fácil	Fácil	Difícil	Muy difícil
Con relación al plan de estudios (materias cursadas, exámenes, prácticas, trabajos)				
Con relación a tu interacción social (con tus compañeros y maestros)				

42. ¿De acuerdo con los siguientes factores, cuál fue ha sido el grado de importancia, para continuar y/o concluir en la Universidad?

	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
Estímulo de tu familia				
Acertada orientación del programa				
Disminución de tiempo del trabajo remunerado.				
Estímulo de otros estudiantes				
Mejora en tus métodos de estudio				
Consulta de un orientador o un psicólogo				
Estímulo de uno o varios profesores.				

43. ¿Pensaste en algún momento abandonar tus estudios universitarios?

- Al inicio de la carrera ()
 A la mitad de la carrera ()
 Al final de la carrera ()
 Nunca pensé en abandonar mis estudios () (pasa a la pregunta 45)

44. Si pensaste en algún momento en abandonar tus estudios, cuál de las opciones siguientes te hicieron pensar en abandonarlos.

	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
Falta de interés				
Razones financieras				
Razones personales y familiares				
Altas exigencias del programa				
Problemas de gestión de tiempo				
Imprecisión del proyecto de carrera				
Formación preuniversitaria				
Mala calidad en la enseñanza				
Integración social no satisfactoria				
Vida estudiantil decepcionante				

SECCIÓN II - FACTORES DISCIPLINARIOS

45. Indica las tres principales razones por la que seleccionaste esta carrera.

Personalmente me identifiqué con las funciones que ()

desarrollan estos profesionistas

- Tiene gran demanda laboral ()
- Se inscribieron en ella mis mejores amigos ()
- Me permitirá obtener buenos ingresos económicos ()
- Por consejos familiares ()
- Se ofrece en mi ciudad ()
- Se ajusta a mis posibilidades económicas ()

46 De acuerdo al contenido del plan de estudios de tu carrera, ¿Dónde crees poder desarrollar tu actividad profesional? (marca una opción)

- En una institución educativa (pública o privada) ()
- En un negocio propio ()
- En una institución o empresa del gobierno ()
- En un negocio familiar ()
- En una empresa privada ()
- Otro (especificar): _____

47. ¿Cómo consideras tus posibilidades de encontrar trabajo relacionado con tu profesión después de egresar?

- Muy altas ()
- Altas ()
- Medianas ()
- Bajas ()

48. Cómo calificas el nivel de enseñanza en tu programa

- Muy eficiente ()
- Eficiente ()
- Deficiente ()
- Muy deficiente ()

49. Cómo identificas tu programa de estudios en términos relacionados a la enseñanza teórica y práctica

- Equilibrado ()
- Más teórico que práctico ()
- Más práctico que teórico ()

50. ¿Estarías de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes situaciones?

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Un poco de acuerdo	Totalmente en desacuerdo
Estoy muy interesado en entablar relaciones amistosas con los estudiantes de mi carrera.				
Tengo excelentes relaciones con mis profesores en la Universidad				
Mi carrera es muy estimulante en el plano de actualización y aprendizaje continuo.				
Me ha sido muy fácil hacerme de amigos desde mi llegada.				
Siempre se me recibe calurosamente por parte del personal administrativo.				
Existe un clima de mutua ayuda entre los estudiantes.				
Es muy fácil encontrar profesores para consultas individuales.				
El conjunto de estudiantes de mi carrera comparten mi visión del mundo.				
Tengo la impresión de ser importante dentro de mi carrera o departamento.				
Tengo una idea clara a quien dirigirme cuando he necesitado asesoría sobre el plan de estudios.				
Comprendo bien la organización de mi carrera.				

51. ¿Piensas realizar estudios de postgrado después de concluir tu carrera?

- Si ()
- No ()

52. Menciona el grado de dominio que tienes del siguiente listado de conocimientos y habilidades:

	Alto	Medio	Bajo	Nulo
Expresar claramente mis ideas de forma escrita				
Expresar claramente mis ideas de forma oral				
Analizar de manera crítica la información escrita				
Definir y resolver problemas				
Trabajar y aprender de forma autónoma				
Trabajar en colaboración con un grupo				
Utilizar el Inglés				
Comprender y aplicar los métodos y principios científicos				
Comprender y apreciar diversas filosofías y culturas				
Comprender el impacto de la globalización dentro de campo de estudios				
Trabajar de manera eficaz con la tecnología moderna, especialmente las computadoras				
Encontrar información útil para efectuar mis trabajos				
Utilizar los conocimientos, las ideas y las perspectivas desarrolladas dentro de mi campo de estudio				
Aplicar dentro de un medio de trabajo, los conocimientos adquiridos dentro de mi dominio de estudios				
Utilizar las capacidades de liderazgo.				

SECCION III - FACTORES INSTITUCIONALES

53. Cuál fue la importancia que le diste a cada uno de los siguientes factores para elegir estudiar en la UNISON.

	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
Universidad de prestigio				
Universidad pública				
Universidad particularmente renombrada de acuerdo a la disciplina elegida				
Ubicación geográfica (cercanía)				
Universidad de la cual se tenía más información				
Universidad con la mayor agrupación de edificios				
Vida universitaria interesante				
Única universidad de la región en ofrecer este programa				
Disponibilidad de servicios a los estudiantes				
Parientes o amigos que hayan estudiado o estén estudiando en la Universidad				
Familiares empleados en la Universidad				

54. De acuerdo a tu criterio, cuál ha sido el grado de satisfacción de los siguientes elementos.

	Alto	Medio	Bajo	Insuficiente

Información sobre las actividades académicas (ej. congresos)				
Las oportunidades ofrecidas para interactuar con otros estudiantes del mismo nivel y/o carrera (ej. encuentros, mesas redondas)				
Información sobre el entorno físico (ej. plano del campus, señalización)				
La información proporcionada relativa al programa de estudios (ej. folletos, Internet).				
Oportunidades de familiarizarte con el funcionamiento de tu departamento (ej. pláticas).				
Información relativa a diferentes servicios ofrecidos en la UNISON (ej. folletos, pláticas)				
Oportunidades para encontrar profesores de tu departamento (ej. asesorías, pláticas)				
Información relativa a recursos personales (ej. becas, bolsas de trabajo)				

55. Indica la frecuencia de participación en las siguientes actividades:

a) En general en la Universidad	2 a 3 veces por semestre	1 vez por semestre	Nunca
Sociales (ej. festejos como mañanitas, bailes, etc.)			
Deportivas (ej. torneos, competencias, etc.)			
Culturales (ej. conciertos, exposiciones, proyección de películas...)			
Políticas (ej. participación en elecciones de asociaciones o representaciones estudiantiles)			
Académicas (ej. ferias de la ciencia, ferias del libro, etc.)			

b) Específicas a tu carrera o división	2 a 3 veces por semestre	1 vez por semestre	Nunca
Sociales (ej. festejos del departamento o carrera, reinas, etc.)			
Deportivas (ej. torneos, competencias, etc.)			
Culturales (ej. conciertos, exposiciones, proyección de películas...)			
Políticas (ej. participación en elecciones de asociaciones o representaciones estudiantiles)			
Académicas (ej. Congresos, foros, etc.)			

56. Indica el nivel de satisfacción de acuerdo a los servicios ofrecidos por la universidad

A. Alto		Medio		C. Bajo		D. Insuficiente
Deportivos	()	De fotocopiado	()	Informáticos	()	
De salud	()	Institucionales ligados a la gestión de su expediente (admisión, inscripción)	()	De estacionamiento	()	
Audiovisuales	()			De comedor escolar	()	
De biblioteca	()			De cafeterías (puestos)	()	
De librería	()	De orientación y de consulta psicológica	()			
De ayuda financiera	()					

57. Indica los servicios que consideras fueron más importantes para apoyar tus tareas académicas.

A. Muy importante	B. Importante	C. Poco importante	D. Nada importante
Bibliotecas ()	Talleres ()	Laboratorios ()	Auditorios ()
Centro de cómputo ()	Centro de fotocopiado ()	Librería ()	Papelería ()

58. Indica el nivel de satisfacción en relación a la infraestructura y material físico del Departamento

A. Excelente	B. Adecuado	C. Mínimo	D. Insuficiente
Material didáctico ()	Soporte informático (computadoras) ()		Salones de cursos ()
Equipo ()	Salas de laboratorio ()		

59. En cuál de los siguientes grupos representativos de la Universidad participaste?:

Rondalla ()	Porristas ()
Estudiantina ()	Banda de guerra ()
Banda de música ()	Equipo deportivo ()
Escolta ()	Ninguno ()
Edecanes ()	Otro (especifica): ()

MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

La investigación considera dos fases, la encuesta que acabas de contestar pertenece a la primera, la segunda consiste en realizar entrevistas para profundizar sobre algunos otros aspectos de la vida de los estudiantes en la universidad ¿Estarías dispuesto a continuar participando en la segunda fase de la investigación?

Si () No ()

Si tu respuesta es afirmativa, proporciona un teléfono y dirección de correo electrónico donde podamos concertar una cita contigo durante el verano.

Dirección: C.P.:

Calle: Num.: Colonia:

Teléfono: Celular:

Correo electrónico:

Anexo D - Guía de entrevista semi-estructurada (Adaptada de Guzmán, 2004)

- **Objetivo:** Profundizar hacia los aspectos de las encuestas aplicadas a los estudiantes de acuerdo al tipo de trayectoria lograda por cada uno de ellos. Se contará con las respuestas otorgadas por cada estudiante con el fin de corroborar la información otorgada anteriormente con relación a los principales características:

Sección I – Características educativas

- Trayectoria escolar (valoración de como la considera en base a los resultados obtenidos)
- Decisión por la carrera que ha cursado (Criterios de elección)
- Interés por los estudios (Área de preferencia)

Sección II – Formas de sobrevivencia

- Si es estudiante que no ha trabajado durante sus estudios:
- Consideración de su forma de vida
- Si es estudiante que ha trabajado durante sus estudios:
- Jornada laboral
- Motivos para trabajar

Sección III – Condiciones de vida

- Descripción de un día normal de actividades escolares
- Tiempo de dedicación de los estudios
- Espacio subjetivo que ocupan los estudios
- Participación en actividades deportivas, culturales y sociales en la vida universitaria

Sección IV – Obstáculos y estrategias para estudiar

- Obstáculos para estudiar
- Ventajas y desventajas para estudiar
- Estrategias utilizadas en la universidad
- Estrategias utilizadas en el hogar

Sección V – Integración

- Experiencia vivida como estudiante universitario
- Prioridades otorgadas a los estudios y si existió otra actividad prioritaria
- Proyectos académicos: Cuál fueron los más importantes
- Integración a la vida universitaria

Sección VI – Contexto social

- Elementos que los estudiantes reporten en términos de habilidades o conocimientos exigidos por su propio programa para enfrentar el mundo global.
- Percepción que ellos tengan en las exigencias del mundo laboral globalizado.
- Herramientas con las que ellos cuenten con la formación general universitaria obtenida, esto significa los idiomas que dominen, las habilidades en el manejo de medio electrónicos, etc.

1

**Anexo E – Porcentaje de estudiantes respecto al número de
créditos cursado al 2009 (cohorte 2005)**

Tabla 1 - Porcentaje de créditos alcanzados al 2009

CARRERAS DE 8, 9 Y 10 SEMESTRES		Frecuencia	Porcentaje
LEN,BIO,LM,LCC,LF,MER,LIA,IIS,IM, Valid LLH,LLI,LEI	ENTRE 0 A 19.99	305	23.6
	ENTRE 20 A 49.99	235	18.2
	ENTRE 50 A 79.99	259	20.0
	ENTRE 80 A 100.99	346	26.8
	ENTRE 101 A 125	148	11.4
	Total	1293	100.0
QBC,QA,MED,IA,LTE,G,LA,CP,LE,FIN Valid ,PS,CSC,LAP,LS,HIS,LTS,IC,ISI,LD,LC O,LSA,NCI	ENTRE 0 A 19.99	873	24.8
	ENTRE 20 A 49.99	664	18.8
	ENTRE 50 A 79.99	838	23.8
	ENTRE 80 A 100.99	1131	32.1
	ENTRE 101 A 125	20	.6
	Total	3526	100.0
ARQ,LAR,IQ Valid	ENTRE 0 A 19.99	29	12.6
	ENTRE 20 A 49.99	61	26.5
	ENTRE 50 A 79.99	65	28.3
	ENTRE 80 A 100.99	75	32.6
	Total	230	100.0

Anexo F – Integración Académica, integración social y satisfacción por Divisiones

Tabla2 - Valores de medias en Integración académica, social y satisfacción por División

Divisiones		Número	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
División de Ciencias Biológicas y de la Salud	Integración. Académica	41	5.19	8.24	6.6016	.79435
	Integración Social	41	1.44	3.57	2.5138	.51903
	Satisfacción	41	.89	2.68	1.9011	.43259
División de Económicas y Administrativos	Integración. Académica	33	4.96	7.94	6.3471	.73393
	Integración Social	33	.95	3.19	2.3821	.59585
	Satisfacción	33	1.47	2.74	2.1499	.33319
División de Ciencias Exactas y Naturales	Integración. Académica	27	4.80	7.19	6.1018	.64859
	Integración Social	27	1.33	3.72	2.7067	.60410
	Satisfacción	27	1.32	2.74	2.0819	.39530
División de Ingeniería	Integración. Académica	50	4.74	7.75	6.2885	.63104
	Integración Social	50	1.56	3.67	2.6665	.48809
	Satisfacción	50	1.42	2.95	2.1337	.41879
División de Ciencias Sociales	Integración. Académica	139	5.32	8.50	6.8573	.72015
	Integración Social	139	.50	4.03	2.3890	.64859
	Satisfacción	139	.00	2.95	1.9731	.55662
División de Humanidades y Bellas Artes	Integración. Académica	35	5.52	7.86	6.6729	.54188
	Integración Social	35	1.27	3.63	2.5181	.51053
	Satisfacción	35	.84	2.42	1.8105	.33609
		35				

