Trayectorias escolares en educación superior

Propuesta metodológica y experiencias en México

Juan Carlos Ortega Guerrero
Rocío López González
Esmeralda Alarcón Montiel
(Coordinadores)

Universidad Veracruzana
Dirección Editorial

Biblioteca Digital de Investigación Educativa

11
Serie **Investigación**

Universidad Veracruzana

Dra. Sara Deifilia Ladrón de Guevara González
Rectora

Mtra. Leticia Rodríguez Audirac
Secretaria Académica

M.A. Clementina Guerrero García
Secretaria de Administración y Finanzas

Dra. Carmen Blázquez Domínguez
Directora General de Investigaciones

Dr. Édgar García Valencia
Director Editorial

Instituto de Investigaciones en Educación

Dr. Edgar Javier González Gaudiano
Director



ISBN: 978-607-502-438-7

© 2015 Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación
Campus Sur, Paseo 112, Lote 2, Sección 2a, Edificio B, Tercer piso
Colonia Nuevo Xalapa
Xalapa, Ver., CP. 91097
Tel./Fax: (228) 8 12 47 85 | 8 12 20 97

Dirección Editorial
Hidalgo 9, Centro
Xalapa, Veracruz, México
Apartado postal 97, CP 91000
diredit@uv.mx
Tel/fax: (228) 8 18 59 80 | 8 18 13 88

Universidad Veracruzana
Dirección Editorial

Universidad Veracruzana
Instituto de Investigaciones en Educación

IIE

Trayectorias escolares en educación superior

Propuesta metodológica y experiencias en México

Juan Carlos Ortega Guerrero
Rocío López González
Esmeralda Alarcón Montiel
(Coordinadores)



Biblioteca Digital de Investigación Educativa



Biblioteca Digital de Investigación Educativa

Director

Dr. Miguel Figueroa-Saavedra Ruíz

Comité Editorial

Dr. Miguel Angel Casillas Alvarado
Dr. Gunther Dietz
Dra. Lucila Galván Mora
Dr. Edgar Javier González Gaudiano
Dra. Ana Lucía Maldonado González
Dra. Laura Selene Mateos Cortés
Dra. Ahtziri Molina Roldán
Dra. Elizabeth Ocampo Gómez
Dr. Juan Carlos Ortega Guerrero
Mtra. Pilar Ortiz Lovillo
Mtra. Marisela Partido Calva
Dr. Alberto Ramírez Martinell

Editores

Mtro. Héctor Hugo Merino Sánchez
Lic. Cynthia Palomino Alarcón

Sitio *web* **www.uv.mx/bdie**

Contacto
Correo: cpu@uv.mx; hmerino@uv.mx

Diseño (portada e interiores) y formación Héctor Hugo Merino Sánchez

Contenido

Prólogo
Ragueb Chain Revuelta 9

Introducción
Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González, Esmeralda Alarcón Montiel 15

Sección I ~ Trayectorias escolares en la Universidad Veracruzana

Surgimiento de la propuesta del estudio de las Trayectorias Escolares en la Universidad Veracruzana
Juan Carlos Ortega Guerrero 23

Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana
Miguel A. Casillas Alvarado, Ragueb Chain Revuelta, Nancy Jácome Ávila . . . 43

Sección II ~ Experiencias de investigación en nivel de posgrado sobre trayectorias escolares

Experiencia desarrollada en el seguimiento de cohortes estudiantiles: el caso de la Universidad de Sonora
Ma. Guadalupe González Lizárraga, Migdelina Andrea Espinoza 79

Perfil de ingreso y seguimiento académico de una generación universitaria
Rocío López González, Nancy Jácome Ávila 103

La influencia de los antecedentes socioeconómicos sobre el acceso a las Escuelas Normales de Sonora
Adrian Israel Yañez Quijada, Guadalupe González Lizárraga 133

Trayectorias escolares y niveles de riesgo en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán
Ileana del Rosario López López,Carlos Estrada Pinto, Antonio Armando Aguileta Güemez. 155

Estudiantes de origen indígena de la Universidad Veracruzana. Una mirada a sus trayectorias escolares
Verónica Ortiz Méndez 185

Trayectoria escolar de la primera generación de egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Huasteca
Teresita de Jesús Méndez Rebolledo 219

Los impactos de una reforma educativa en las trayectorias escolares de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Veracruzana
Esmeralda Alarcón Montiel 237

¿Hacia dónde van los estudios sobre trayectorias escolares en la educación superior? Reflexiones finales
Miguel A. Casillas Alvarado, Jessica Badillo Guzmán 271

Prólogo

Ragueb Chain Revuelta[1]

Hacia mediados de los ochenta hubo un cambio en las propuestas y formas de hacer investigación educativa a través de un intenso desarrollo de los estudios cualitativos; muchos investigadores, profesores y estudiantes se inscribieron en esta perspectiva. Lo anterior significó la multiplicación de investigaciones, ensayos, ponencias, artículos, conferencias, textos y compilaciones en las cuales es perceptible un predominio de trabajos con este enfoque. Al mismo tiempo, al margen de la discusión acerca de su calidad o capacidad explicativa, ocurrió una tendencia a considerar insuficientes y parciales los estudios de base cuantitativa; fue común la referencia al carácter "positivista", "general" y/o "superficial" de los estudios que recopilaban datos y aplicaban métodos estadísticos.

Sin duda, durante esos años se desarrollaron y consolidaron nuevas formas de hacer investigación, pero también el predominio de los estudios cualitativos

1 Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Investigador de tiempo completo adscrito al Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.

como la forma válida de explicar la realidad, unido a la descalificación y paulatina reducción de la presencia de los enfoques cuantitativos. Especialmente en el ámbito de los estudios sobre los estudiantes, el desempeño escolar, el tránsito entre niveles, las demandas y decisiones, fueron menos analizadas mediante investigaciones centradas en la definición de hipótesis, variables e indicadores, censos y muestreo, la recopilación y sistematización de datos y su descripción, para finalizar con el análisis de asociación entre variables. En breve, dejaron de ser la tendencia mayoritaria frente a las nuevas formas de investigar y de la moda que poco a poco se impuso.

Sin embargo, hacia finales de los noventa y la primera década del siglo, fue perceptible que las instituciones y organismos de evaluación impulsaron procedimientos de registro y sistematización de la información que resultaba de procesos escolares, la demanda de ingreso, aplicación de exámenes masivos, evaluaciones nacionales de aprendizaje, asignación de becas, además de los informes sobre el sistema educativo nacional, consolidando así grandes bases de datos con información relevante. Al mismo tiempo, el acceso y desarrollo de las nuevas tecnologías abrió la puerta a múltiples posibilidades de trabajo con información contenida en tales bases de datos, con lo cual el arduo trabajo de recopilación, organización y cómputo de información se redujo en complejidad, incrementando la capacidad de su procesamiento y análisis.

En ese contexto, muchos autores reconocieron la falsa polémica cuantitativo-cualitativo y apostaron por el carácter complementario de ambas perspectivas, por ello no debe extrañar que se retomaran e incrementaran los estudios de base cuantitativa de forma muy marcada. Estudiantes de licenciatura y posgrado, investigadores y tomadores de decisiones percibieron la necesidad, conveniencia y posibilidades de generar y analizar información, en la búsqueda de relaciones que permitieran describir la realidad educativa, pero también explicarla.

Se presentó entonces la oportunidad de trabajar sobre los perfiles sociodemográficos de los estudiantes y de las escuelas, así como con los resultados escolares de ambos, en series históricas o análisis puntuales (región, tipo de servicio, escuela, área de conocimiento, etc.). La primera tarea consistió en impulsar la convicción de que la información disponible en las instituciones es de suyo relevante, al mismo tiempo que promover el mayor acceso posible a los datos; en otras palabras, rescatar la información del archivero al cual había

sido relegada. Con información disponible y nuevas tecnologías, se desarrollaron sistemas automáticos que permiten la consulta ágil, certera y oportuna de la información disponible. Los avances logrados en programas y aplicaciones de cómputo para la consulta de datos mostraron nuevas vetas de análisis, pero también que la cantidad y detalle de la información representan un alto riesgo de saturación, lo cual limita la comprensión, el análisis y la toma de decisiones.

En consecuencia, fue necesaria una segunda tarea: pensar y construir indicadores que agilizaran la lectura y comprensión de los datos, es decir, procesos para convertir variables continuas en variables discretas, tanto para describir sintéticamente los datos como para operar análisis más complejos con un menor número de variables y valores. Por ejemplo, construir un indicador socioeconómico a partir de cuántas habitaciones, focos, libros, televisores, etc., tiene un estudiante en casa, mediante la definición de un solo indicador que los agrupa, lo cual, combinado con otras variables asociadas a condiciones de vida, sugiere la posibilidad de definir un perfil sociodemográfico.

Logrado lo anterior, se percibió con mayor claridad lo que, si bien parece obvio, no siempre está documentado con suficiencia: el rasgo de las poblaciones es la diversidad. Parafraseando la canción de Cri Cri, *Caminito de la escuela*, podemos decir que a ella "va todo el reino animal". Con estas nuevas aproximaciones fue posible establecer cuántos hombres y cuántas mujeres asisten o permanecen en el sistema educativo, pero también demostrar que hombres y mujeres son diversos en su interior, por los recursos económicos y culturales de que disponen, la escuela a la que asistieron, el tipo de familia de la que forman parte o la localidad donde viven, entre muchas otras diferencias. En otras palabras, se pudo establecer con mayor precisión que existen grupos que comparten un perfil, por ejemplo: mujeres con recursos, que provienen de familias escolarizadas y de una escuela reconocida frente a aquellas de escasos recursos, familias poco escolarizadas y escuelas de escaso reconocimiento. En breve, fue posible perfilar cuál es el equipamiento, "la mochila" con la cual llegan los alumnos a la escuela, los recursos de que disponen, como en la canción mencionada: "el ratón con espejuelos, la jirafa con su chal… y un camello con mochila".

Establecido lo anterior, se transitó a las clásicas preguntas sobre el comportamiento de los diferentes grupos de estudiantes en cuanto a su permanencia, rendimiento y/o desempeño escolar. La discusión llevó a propuestas orientadas

a superar la tradicional mirada sobre la relación entre una variable (edad, sexo, promedio de bachillerato, etc.) y el desempeño, medido casi siempre con base en el promedio de calificaciones. En consecuencia, operamos buscando una definición más comprensiva del desempeño, que considere tanto las calificaciones como la forma de obtenerlas y el avance logrado.

Desde una perspectiva diferente, a partir de la consulta y análisis de grandes volúmenes de registros escolares también fue evidente que los estudiantes se desempeñan y avanzan en el sistema escolar de muy diferentes maneras; entonces, la tarea fue identificarlas y clasificarlas, mediante procedimientos que permitieran la comparación entre programas e instituciones. Resultó indispensable buscar un término adecuado para denominar las formas de transitar por las instituciones, casi naturalmente decidimos nombrarlas *trayectoria escolar*. Acordamos que un estudiante que aprueba y promueve sus cursos, que obtiene notas altas y además avanza al ritmo establecido por su plan de estudios es un estudiante con una *trayectoria* que las instituciones promueven entre sus alumnos; en otro extremo están los estudiantes que reprueban mucho, promueven poco, obtienen notas bajas y se rezagan en el avance de sus estudios; en medio hay múltiples combinaciones.

Cuando se tiene debidamente organizada la información sobre las características de los estudiantes y sobre su trayectoria escolar, es posible explorar las relaciones entre ambas, es decir, entre los recursos que los estudiantes traen en su "mochila" y los resultados que obtienen en su tránsito por la escuela. Si bien es conveniente realizar descripciones generales y/o específicas de ambas, es indispensable realizar análisis orientados a descubrir cómo se asocian. En este sentido, a diferencia de la mayoría de los estudios que trabajan con variables continuas y establecen correlaciones entre variables para determinar el grado de asociación, optamos por una aproximación a través de procedimientos y técnicas de análisis de información basadas en algoritmos que operan con base en redes bayesianas, los cuales permiten trabajar con enormes cantidades de datos de manera rápida y eficaz, independientemente del carácter continuo o discreto de las variables utilizadas. Con ello no sólo se hace evidente la asociación entre los rasgos de los estudiantes y sus trayectorias, también es posible determinar con la mayor precisión posible la probabilidad de que un estudiante desarrolle una determinada trayectoria en función de los recursos con los que accede a la escuela, esto es, en relación con lo que carga en su "mochila".

En resumen, se trata de obtener y/o recuperar información disponible, reorganizar los datos, construir índices, realizar análisis que permitan reconocer las variables relevantes e identificar su peso relativo, al mismo tiempo que descartar aquellas que no son indispensables para lograr mejores aproximaciones para entender las dinámicas y procesos asociados a las trayectorias escolares. En términos generales, hoy conocemos más y mejor a los estudiantes, lo que portan en sus "mochilas", y si esto es relevante o no para desarrollar una determinada trayectoria escolar con probabilidades de éxito. El estudio de las trayectorias escolares contribuye para evaluar la importancia de aquellos elementos que caracterizan a los estudiantes y ayuda a pensar el diseño de estrategias, decisiones y políticas institucionales que favorezcan su mejora.

Introducción[1]

Los primeros trabajos sobre trayectorias escolares en México se realizaron por la década de los ochenta con diseños de carácter descriptivo. En sus inicios estos estudios no eran designados como tal, los temas centrales que atrajeron la atención de los diseñadores de políticas educativas y de los directivos de las instituciones de educación superior (IES) fueron los relacionados con la eficiencia y eficacia interna de los sistemas de educación; de tal suerte, temas como el abandono de los estudios, deserción y graduación, entre otros, empezaron a posicionarse en la agenda de investigación en un contexto donde privaba el desconocimiento de los estudiantes universitarios.

1 Este libro fue realizado en el marco de la Red temática: Interacción de Posgrados en Educación Superior con apoyo de Redes Temáticas de Colaboración Académica del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP) de la Subsecretaría de Educación Superior, Dirección General de Educación Superior Universitaria de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Como ocurre casi siempre con las exploraciones iniciales, había que empezar a identificar las dimensiones del objeto de estudio; una primera de tipo institucional, relacionada con la eficiencia interna del sistema, eficiencia terminal, rendimiento y procesos de evaluación institucional ligados al desempeño de los estudiantes; otra dimensión más, enfocada hacia los comportamientos individuales y grupales como rendimiento escolar, fracaso escolar, éxito, deserción, rezago, abandono, atraso, repetición, entre otros. Lo anterior implicaba la necesidad de conocer también cuestiones básicas que ayudaran a dilucidar los comportamientos estudiantiles en relación con su ubicación y origen; por ejemplo, identificar dónde estaban, en qué carreras, en qué áreas de conocimiento, de dónde venían, quiénes eran sus padres, cuáles constituían sus prácticas escolares previas más comunes.

Dado el contexto donde surgieron algunos de estos estudios (Bartolucci, 1987, 1994; Calatayud & Merino, 1984; Camarena, Chávez & Gómez 1985; Covo, 1990; Gómez, 1990; Noriega, 1989; Tinto, 1989), la definición de los indicadores obedeció a cuestiones académicas, administrativas y normativas de las propias instituciones con todos los contratiempos que esto puede ocasionar en el procesamiento, sistematización y unificación de la información académica de los estudiantes. Con el avance tecnológico al servicio de los procesos de innovación en la administración y gestión escolar, se logró un avance significativo en algunas instituciones de educación superior en el país respecto a la sistematización y análisis de la información de la población estudiantil. Gracias a ello y la necesidad de cubrir ciertas demandas de información y de medición de indicadores para los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior, actualmente se sabe un poco más sobre la influencia de diversos factores de origen socioeconómico, familiares, escolares, culturales y personales, en la forma como transitan los estudiantes universitarios por las IES. Al mismo tiempo se han generado instrumentos y herramientas informáticas que permiten hacer el trabajo más ágil y productivo; aunque entre instituciones el avance es desigual los cimientos están puestos.

Con este marco de referencia la intención de este libro es doble; por un lado, reflexionar sobre los avances logrados en el tema de las trayectorias escolares de los estudiantes universitarios y, por otro, recopilar una serie de investigaciones que fueron posibles gracias a la propuesta metodológica desarrollada para la medición de trayectorias escolares y la creación del *Sistema para el cálculo de trayectorias escolares V 2.3.17* en el Instituto de Investigaciones en Educación

(IIE) de la Universidad Veracruzana (UV) en los años noventa, después de un tiempo considerable de haber dado los primeros pasos en el tema. Dicha metodología sigue siendo la base fundamental para continuar profundizando en estas cuestiones y probar la búsqueda de nuevos factores que intervienen en la ruta que trazan los estudiantes y en las estrategias que desarrollan para transitar por la vida universitaria.

El contenido del libro está organizado en dos secciones. En la primera se describe la propuesta metodológica desarrollada en el IIE de la UV. En el primer capítulo, *Surgimiento de la propuesta del estudio de las Trayectorias Escolares en la Universidad Veracruzana*, Juan Carlos Ortega aborda brevemente una revisión sobre la evolución de la matrícula del sistema de educación superior en México desde sus inicios, y cómo las trayectorias escolares se han convertido cada vez más en indicadores importantes para medir la eficiencia interna de las IES; asimismo, describe un panorama general de la propuesta metodológica desarrollada en el IIE para calcular las trayectorias escolares en la UV. El segundo capítulo, *Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana*, realizado por Miguel A. Casillas Alvarado, Ragueb Chain Revuelta y Nancy Jácome Ávila, es la reedición de un artículo publicado en 2007 en la *Revista de la Educación Superior* de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que se consideró pertinente incluir, ya que en él se da cuenta de la integración de los indicadores que tradicionalmente se habían utilizado para estudiar el tema de las trayectorias escolares, añadiendo un elemento más de análisis: el capital cultural, el cual permite observar y comprender de manera integral el entorno de los estudiantes universitarios y sus efectos en la permanencia o abandono en la Universidad.

La segunda sección se dedica a la exposición de algunas investigaciones desarrolladas en tres IES nacionales: la Universidad de Sonora (UNISON), la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) y la propia UV.

En esta segunda parte se tiene el tercer capítulo titulado *Experiencias desarrolladas en el estudio de las trayectorias escolares desde la Universidad de Sonora*, en el cual Ma. Guadalupe González Lizárraga y Migdelina Andrea Espinoza responden a la pregunta ¿cuál es la principal diferencia o similitud entre los estudiantes con un tipo de trayectoria perseverante, de rezago y una de abandono? Para ello estudian variables de tipo económico-familiar y de escolaridad previa a la universidad; después de análisis y pruebas estadísticas afirman que

al parecer son las variables de tipo académicos las que marcan finalmente la decisión de abandonar en el caso de los estudiantes que desertan.

Posteriormente, en el capítulo cuatro, *Perfil de ingreso y seguimiento académico de una generación universitaria*, Rocío López González y Nancy Jácome Ávila muestran un estudio donde analizan las características del perfil de ingreso, la situación académica durante un año y las variables asociadas al promedio escolar. Los resultados reflejaron una problemática similar a la de otras instituciones del país, indicando que el promedio obtenido en el nivel medio superior, el sexo y el ingreso familiar son los mejores predictores del promedio escolar universitario; lo que invita a reflexionar acerca del diseño de programas estratégicos de atención a los estudiantes.

Otro estudio, realizado en la UNISON, es el que presentan Ma. Guadalupe González Lizárraga y Adrián Israel Yañez Quijada en el capítulo cinco, titulado *La influencia de los antecedentes socioeconómicos sobre el acceso a las Escuelas Normales de Sonora*, donde analizan si existen diferencias en los antecedentes socioeconómicos de los aspirantes admitidos y no admitidos a las escuelas normales de Sonora. Los resultados indican que los estudiantes con padres con mayor escolaridad y posesiones materiales, presentan mayores posibilidades de obtener puntajes más elevados en la prueba EXANI II[2] y, por lo tanto, ingresar a las escuelas normales.

En el capítulo seis, *Trayectorias escolares y niveles de riesgo en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán*, Ileana López López, Carlos A. Estrada Pinto y Antonio Armando Aguileta Güemez describen la experiencia de la UADY en el estudio y seguimiento de trayectorias escolares de estudiantes que ingresaron a dicha universidad con la finalidad de identificar los niveles de riesgo escolar –bajo, medio y alto– de los estudiantes de once programas educativos de la Universidad, a través de los tipos de trayectoria escolar hasta el cuarto semestre de los estudios de licenciatura. Encontraron que existen diferencias entre carreras de distintas áreas de conocimiento; asimismo, identificaron que es más probable que estudiantes que se encuentran en situación de alto riesgo desde el primer periodo mantengan ese comportamiento a que pasen a un riesgo moderado o bajo. Por otro lado, a raíz del trabajo realizado para identificar

2 Examen Nacional de Ingreso, prueba aplicada por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) para seleccionar a las personas que solicitan ingreso a las IES que lo contraten.

a los estudiantes en riesgo, la institución creó el Módulo de Trayectorias en el Sistema de Información y Control Escolar Institucional (SICEI), que permite el seguimiento puntual del comportamiento escolar de los estudiantes, el cual se presentan en la parte final de este capítulo.

Para el caso de la UV se tienen tres experiencias de investigación. La primera es la de Verónica Ortiz Méndez, quien presenta el capítulo siete titulado *Estudiantes indígenas de la UNAPEI. Una mirada a sus trayectorias escolares,* espacio en el que realiza una descripción de las trayectorias y experiencias escolares de seis generaciones de estudiantes indígenas de la Universidad, bajo la hipótesis de que el capital cultural es una herramienta conceptual que permite una aproximación al reconocimiento de la diversidad cultural. Entre los hallazgos encontrados se reporta que existen estudiantes de todo tipo, de acuerdo con su volumen de capital cultural, desde los que se denominan de *Alto riesgo* hasta aquellos que se consideran *Herederos*. Respecto de sus trayectorias, éstas tienden a ser excelentes, tanto en el primer semestre como en el segundo; sin embargo, se aprecia un ligero descenso del paso de un periodo a otro, que podría estar asociado a su experiencia escolar en la universidad.

La segunda experiencia en la UV se presenta en el capítulo ocho que lleva por nombre *Trayectoria Escolar de la primera generación de Egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Huasteca*, en el cual Teresita de Jesús Méndez Rebolledo explora el impacto del programa educativo en las trayectorias de egresados y en sus expectativas, así como la descripción del proceso de incorporación al mundo laboral, e identifica si dan o no continuidad a sus estudios y la forma como lo realizan. Su estrategia metodológica combina análisis cuantitativo con la realización de entrevistas a los sujetos encuestados. Encontró tres agrupaciones de estudiantes de acuerdo con su situación: 1) aquellos que trabajan en algo relacionado a lo que estudiaron pero no continúan su formación; 2) quienes no tienen un trabajo relacionado con su carrera y no han continuado su formación, y 3) aquellos que trabajan en algo relacionado con sus estudios y además continúan con su formación profesional.

La tercera y última experiencia en la UV se presenta en el capítulo nueve, que lleva por nombre *Los impactos de una reforma educativa en las trayectorias escolares de estudiantes de licenciatura*; aquí Esmeralda Alarcón Montiel presenta los resultados de la comparación entre las trayectorias escolares de dos grupos de estudiantes, aquellos que cursaron su carrera bajo un plan de estudios rígido

y quienes lo hicieron bajo un plan de estudios cuya principal característica es estar centrado en el estudiante y la flexibilidad de tiempos, espacios y contenidos. Los hallazgos indican que quienes estudiaron con un plan de estudios rígido tuvieron mejores trayectorias escolares que aquellos que lo hicieron con el plan flexible, lo cual lleva a suponer que las reformas no siempre proporcionan los resultados esperados.

Finalmente, en el capítulo ¿Hacia dónde van los estudios sobre trayectorias escolares en la educación superior? *Reflexiones finales,* Miguel A. Casillas Alvarado y Jessica Badillo Guzmán brindan algunas reflexiones y líneas de investigación futuras para el estudio de las trayectorias escolares, así como algunos avances, retos y desafíos.

Juan Carlos Ortega Guerrero
Rocío López González
Esmeralda Alarcón Montiel

(Coordinadores)

Sección I

Trayectorias escolares en la Universidad Veracruzana

Surgimiento de la propuesta del estudio de las Trayectorias Escolares en la Universidad Veracruzana

Juan Carlos Ortega Guerrero[1]

Introducción

En este capítulo se analiza la propuesta desarrollada por Ragueb Chain en 1995 para evaluar empíricamente un concepto, las Trayectorias Escolares, que hasta ese momento no se había podido medir claramente. Con las definiciones que elaboró Chain se detonó una serie de estudios en diversas instituciones, algunos de las cuales se incluyen en los capítulos de este libro, que retoman de manera literal o adaptan las definiciones desarrolladas por dicho investigador.

La necesidad del estudio de las Trayectorias Escolares se da en un momento en el que la matrícula en las instituciones de educación superior (IES) se incrementa enormemente, crecimiento explosivo, como lo denominan algunos académicos (Gutiérrez, 1997; Ibarra, 1998).

1 Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Investigador de tiempo completo adscrito al Instituto de Investigaciones en Educación de la misma institución.

Si a inicios del siglo pasado, apenas terminada la Revolución Mexicana en 1920, la educación superior era ofrecida por cinco instituciones, una de ellas particular (la Universidad Nacional, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la Escuela Libre de Derecho, la Universidad de Sinaloa y la Universidad Femenina de México), orientadas principalmente a formar élites y apoyar las redes educativas entre ellas (Camp, 2006), con apenas algunos cientos de estudiantes, para finales de los años cincuenta del siglo pasado ya había 49 IES, de las cuales 17 eran particulares. En 2010 había en México 2,822 IES, de las cuales 1,197 eran privadas con una matrícula escolarizada en el sector privado de 834,386 alumnos y de 1,924,921 en el sector público, lo que confirma este gran crecimiento (Tuirán & Muñoz, 2010, p. 364).

Dicho crecimiento en el sistema de educación superior se da en un ámbito marcado por la escasez de recursos financieros, la intervención del Estado en la conducción del sistema educativo y la demanda de la sociedad para obtener más y mejores servicios educativos.

En la década de los noventa el Estado establece políticas para favorecer la evaluación como instrumento para mejorar la calidad de la educación superior. Lo importante no es que se haya formalizado esta intención en documentos como los que desde hace décadas habían existido,[2] sino en la firme voluntad de establecer un Estado evaluador que vigila los recursos públicos y que tiene un papel activo y directivo en la conducción de la educación superior (Mendoza, 1992). Estos esfuerzos se centraron en las instituciones públicas y sólo a fin de la década de 1990 las autoridades federales y algunas estatales se ocuparon de la regulación del sector privado (Kent, 2009).

Con el fin de evaluar la eficiencia interna de las IES se ha empleado el índice de titulación, graduación, sobrevivencia o eficiencia terminal, que es el número de estudiantes que obtienen el grado respecto al número que ingresó *n* años antes, donde *n* es el número de años requerido para terminar los estudios respectivos. Sin embargo, este sólo dato, o su complemento que se denomina índice de aban-

2 Resulta importante constatar que el objetivo de "elaborar programas de seguimiento y evaluación" para la educación superior es permanente en todos los programas y planes educativos del gobierno federal desde el primero, el Plan Nacional de Educación Superior 1977/Programas y metas del sector educativo 1979-1982 hasta el último publicado, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y es previsible que también se contemple en el del gobierno de 2012-2018 (ANUIES, 1986; Secretaría de Educación Pública [SEP], 1995, 1977, 2001, 2007; Poder Ejecutivo Federal [PEF], 1989).

dono, no es suficiente para medir la eficiencia del sistema educativo y tampoco da información sobre el estado de los alumnos, su avance, grado de satisfacción o motivos para la deserción o término exitoso de sus estudios.

Para evaluar los factores que influyen en el éxito o fracaso de los estudiantes se han empleado diversos métodos cualitativos y cuantitativos que analizan longitudinalmente cohortes completas en temas que van desde aspectos psicológicos propios del estudiante (personalidad, disposición, motivación, habilidad y capacidad, deficiencias en habilidades básicas no obtenidas en los ciclos previos, habilidades tecnológicas), aspectos sociales o ambientales (estatus social, género, raza), fuerzas económicas (requerimientos del mercado y valor de retorno entre la inversión requerida para estudiar contra los beneficios esperados, problemas socioeconómicos, expectativas de los alumnos y de sus padres), organizacionales (tamaño de la institución, ambiente, recursos disponibles, estímulos para la socialización) e interaccionales (relaciones con sus compañeros y con los profesores y su integración al medio universitario) (Tinto, 1989).

PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA ESTIMAR LA TRAYECTORIA ESCOLAR

Al revisar los estudios de Trayectorias Escolares encontramos varias definiciones; según Martínez (2000): "La trayectoria escolar se define como el recorrido que sigue una cohorte de estudiantes en un tiempo determinado, a partir de su ingreso a un plan de estudios específico" (p. 60).

Por su parte, es muy citada la definición de Altamira (1997) que precisa la trayectoria escolar como:

> La cuantificación del comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes (cohorte) durante su trayecto o estancia educativa en un establecimiento escolar desde el ingreso, permanencia y egreso, hasta la conclusión de los créditos y requisitos académico-administrativos que definen el plan de estudios. (p. 27)

Otra aproximación la da Cuevas (2001, citado en Fernández, Peña & Vera, 2006): "La trayectoria escolar es entendida como el conjunto de factores y datos

que afectan y dan cuenta del comportamiento escolar de los estudiantes durante su estancia en la universidad" (p. 25).

Estas definiciones no son contradictorias sino más bien complementarias, y en ellas destacan varios aspectos: el estudiante es el objeto de estudio, la trayectoria escolar mide un proceso, no un momento en la vida escolar de los estudiantes, e implica el análisis de una serie de indicadores que de forma cuantitativa permitan definir el comportamiento académico.

Ahora bien, el problema es cómo cuantificar el comportamiento escolar o cómo determinar los factores que deben tomarse en cuenta para analizar este proceso, ya que son constructos que deben ser definidos a partir de datos empíricos.

Si bien no hay un consenso sobre cuáles indicadores son mejores para medir la trayectoria escolar, tampoco hay mucha diferencia en los que se han propuesto. Bautista (1996) considera que los que se deben analizar son: avance escolar, rendimiento escolar, eficiencia terminal, egreso, rezago y abandono escolar. Chain, como se verá a detalle posteriormente, hace otra propuesta para medir la trayectoria escolar basándose en los conceptos de continuidad, aprobación, eficiencia y rendimiento. Otros autores utilizan similares indicadores aunque agrupados en dos ámbitos distintos, en el ámbito institucional y en el de los estudiantes: nivel institucional, como eficiencia interna, eficiencia terminal, rendimiento y evaluación institucional; comportamientos académicos de los estudiantes durante su trayecto, rendimiento escolar, aprovechamiento, fracaso escolar, éxito, logro, promoción, aprobación, reprobación, repetición, atraso, rezago, abandono y deserción (Allende, Gómez & Villanueva, 1989, citado en Fernández et al., 2006).

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL ESTUDIO DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

La Universidad Veracruzana (UV) se crea en 1944, pero es hasta el periodo que va de 1960 a 1985 cuando se transforma de manera significativa y se establecen sus características actuales. Al igual que ocurre a nivel nacional en otras IES, esta época es un periodo de expansión de la matrícula y de incorporación de nuevos sectores estudiantiles (Casillas, 1992).

La matrícula en la UV pasa de 8,655 estudiantes en 1969 a 61,298 en el periodo 2012 (Tabla 1). Esto trae como consecuencia la necesidad de evaluar el desempeño académico de sus estudiantes y, a través de esta medición, dar cifras que permitan evaluar el trabajo de la propia Universidad.

Tabla 1. Matrícula total Universidad Veracruzana

Año	Matrícula total	Incremento neto	Incremento en %
1969	8,655		
1973	14,148	5,493	63
1974	17,111	2,963	21
1975	19,054	1,943	11
1976	22,216	3,162	17
1977	32,620	10,404	47
1978	41,107	8,487	26
1979	54,485	13,378	33
1980	52,964	-1,521	-3
2003	45,488	-7,476	-14
2004	45,553	65	0
2005	47,968	2,415	5
2006	49,275	1,307	3
2007	51,480	2,205	4
2008	53,634	2,154	4
2009	57,207	3,573	7
2010	58,932	1,725	3
2011	61,191	2,259	4
2012	61,298	107	0

Fuente: Para los años 1969 a 1980, Chain, 1995, p. 35; para los años 2003 a 2012, UV, 2013.

Cuando hablamos de trayectoria escolar se piensa en primer lugar en la eficiencia terminal, ya que ésta ha sido considerada un indicador muy importante en

la evaluación de las IES. También son relevantes la deserción y el rezago asociados a la eficiencia terminal pero hay otros indicadores igualmente importantes para estimar el comportamiento académico de los estudiantes: rendimiento escolar, aprovechamiento, reprobación, promoción, promedio (Chain, 1995).

Apoyándose en diversos conceptos teóricos y trabajos anteriores[3] es que en 1995 Chain hace una propuesta para abordar el estudio de las trayectorias escolares desde una perspectiva descriptiva que permitió cuantificar de manera simple y clara los fenómenos de eficiencia, deserción, rezago y rendimiento. Esta definición resultó importante para el conocimiento de las trayectorias escolares y constituyó el punto de partida de estudios más profundos que se llevaron a cabo en diversas universidades.

Sin desconocer que es necesario también abordar estudios de tipo explicativo u otros de corte cuantitativo, Chain (1995) plantea un estudio que tiene como punto de partida la descripción de la evolución cuantitativa y formal de la trayectoria escolar de los estudiantes en su tránsito por la institución, a partir de considerar la trayectoria en términos de calificaciones, aprobación y reprobación, regularidad e irregularidad, abandono y deserción.

Para este acercamiento toma en cuenta diversas variables que clasifica en dos grandes grupos: las que tienen que ver con las características de la UV y aquellas que refieren a las características de los alumnos.

La trayectoria escolar, que mide el avance de los estudiantes en el marco del plan de estudios, toma en cuenta tres dimensiones de análisis: tiempo, eficiencia escolar y rendimiento escolar.

Con la dimensión tiempo se mide si los alumnos cubren de manera continua o discontinua su estancia en la universidad. Los alumnos que cubren de manera continua sus estudios se inscriben al semestre que corresponde a su generación; los que lo hacen de manera discontinua se inscriben a cursos que corresponden a semestres anteriores a los de su generación.

La eficiencia escolar hace referencia a si los alumnos aprueban sus materias en exámenes ordinarios, si lo hacen en extraordinario pero finalmente han aprobado o si adeudan materias.

3 Entre los que destacan los de Camarena (1985), Covo (1979), Granja, Juárez e Ibarrola (1983), Rodríguez (1989), Vázquez (1989), Schiefelbein y Simmons (1980), De Ibarrola (1986) y Tinto (1989).

El rendimiento se refiere al promedio de calificaciones que el alumno obtiene y que se agrupan en tres clases: alto, medio o bajo.

La combinación de estas tres dimensiones (dos de tiempo, tres de eficiencia escolar y tres de rendimiento) da por resultado dieciocho categorías en la que Chain clasifica a los estudiantes. Estas categorías se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. Categorías de las trayectorias escolares

Categoría	Tiempo	Eficiencia	Rendimiento
1	Continuo	Ordinario	Alto
2			Medio
3			Bajo
4		No ordinario	Alto
5			Medio
6			Bajo
7		Irregular	Alto
8			Medio
9			Bajo
10	Discontinuo	Ordinario	Alto
11			Medio
12			Bajo
13		No ordinario	Alto
14			Medio
15			Bajo
16		Irregular	Alto
17			Medio
18			Bajo

Fuente: Chain, 1995, pp. 66 y 67.

Para su estudio tomó una muestra de 710 alumnos de la generación 1991-1992 de las cinco zonas geográficas de la UV (Xalapa, Veracruz, Córdoba, Poza Rica y Coatzacoalcos), de diferentes carreras y de los sistemas abierto y escolarizado.

De las 18 categorías teóricas determinadas por la combinatoria de las variables consideradas, únicamente analiza las categorías 1, 2, 5, 6, 8, 9, 15, 17 y 18, debido a que ninguna de las otras representa más del 1% del total o no se les pudo aplicar el cuestionario utilizado para captar información sobre contexto y experiencia de los alumnos (que incluyó variables sobre género, año de egreso de bachillerato, promedio del bachillerato, edad, etc.).

Con la variable trayectoria escolar como variable dependiente y las de contexto como variables independientes, Chain hace pruebas de dependencia y construcción de reglas para tratar de determinar qué atributos son relevantes para decidir la clase a la que pertenece un elemento. Al no encontrar atributos capaces de determinar la pertenencia a una clase, plantea el problema desde dos perspectivas: la primera, si es necesario recurrir a variables diferentes a las "tradicionalmente asumidas para explicar las trayectorias escolares" (Chain, 1995, p. 238); la segunda, que apunta a cuestionar si la categorización de las trayectorias escolares utilizada no llega a discriminar a sujetos diferentes.

Ese intento por categorizar las trayectorias escolares tiene un nuevo avance en 2007 cuando Chain y Jácome proponen una mecánica más rica para abordar este problema y llegan hasta caracterizar una tipología de estudiante ya no sólo como resultado de una combinatoria de variables sino que las clases resultantes de la combinatoria son reagrupadas para solucionar el problema de clases con pocos elementos y dar un sentido más analítico a los datos. Esta nueva propuesta se apoya también con el desarrollo de un programa de cómputo denominado *Trayectorias escolares V.2.3.17* para la generación de indicadores de desempeño y trayectoria escolar. En este sentido, la creación de este *software* representa el primero de una serie de programas de cómputo que sistematizan la información de los estudiantes de la UV y que, por su flexibilidad, ha permitido analizar datos de muchas generaciones de alumnos de la UV y de otras instituciones.

Las categorías finales propuestas en este último trabajo están definidas en función de la posibilidad de que los estudiantes cumplan con las exigencias de su programa educativo y puedan concluir sus estudios: Riesgo de abandono alto, en riesgo, y sin riesgo.

OPERACIONALIZACIÓN DE LOS INDICADORES DE TRAYECTORIAS ESCOLARES

La propuesta de Chain y Jácome (2007) de cálculo de la trayectoria escolar se basa en indicadores de reprobación y aprobación; promoción y rezago de experiencias educativas; promedio obtenido, y el grado de avance esperado según los programas de estudio. Dichos elementos permiten desarrollar indicadores, cuantificar las características académicas de los alumnos y construir una tipología de las trayectorias escolares.

Para calcular el Riesgo de abandono se utilizan seis indicadores:

- Índice de aprobación en ordinario, IAO,
- Índice de promoción, IP,
- Promedio de calificaciones, PROMEDIO,
- Desempeño escolar, DE,
- Situación escolar, SE,
- Tipo de estudiante o trayectoria escolar, TE.
- Riesgo [de abandono]

De los indicadores mencionados, los tres primeros son datos básicos que sirven para construir el índice de desempeño escolar (DE); el tipo de estudiante o trayectoria escolar (TE) es la combinatoria del desempeño escolar (DE) y de la situación escolar (SE); finalmente, el riesgo de abandono es una agrupación de la trayectoria escolar. Como se puede apreciar, los indicadores van de datos básicos a indicadores complejos. La mecánica para el cálculo de los indicadores es la siguiente:

a) Índice de aprobación en ordinario, IAO

Se define como el porcentaje de experiencias educativas o créditos aprobados sin haber presentado exámenes extraordinarios ni haberlos recursado. Se calcula con la fórmula:

$$IAO = \left(\frac{\text{Número de asignaturas o créditos promovidos en ordinario}}{\text{Total de asignaturas o créditos cursados}} \right) * 100$$

El IAO es un porcentaje continuo que toma valores de 0 a 100, teniendo 0% aquellos estudiantes que no aprueban ninguna materia en ordinario y 100% aquellos que aprueban todas sus asignaturas en ordinario.

Con el fin de representar sintéticamente este indicador se definen tres grupos:

IAO bajo	del 0 a 79%
IAO regular	del 80 al 89%
IAO alto	del 90 al 100%

b) Índice de promoción, IP

Es la proporción de asignaturas o créditos que el alumno ha promovido, sin importar en qué tipo de examen, del total de asignaturas cursadas. La fórmula para calcularlo es:

$$IP = \left(\frac{\text{Número de asignaturas o créditos promovidos}}{\text{Total de asignaturas o créditos cursados}} \right) * 100$$

El IP toma valores de 0% a 100%; los estudiantes que no han promovido ninguna experiencia educativa tendrán un IP de 0%, en cambio, aquellos que hayan promovido todas las experiencias educativas a las que se han inscrito tendrán 100% sin importar que lo hayan hecho en extraordinario o recursándolas.

Los valores de este indicador se agrupan de la siguiente manera:

IP bajo	de 0 a 89%
IP regular	de 90 a 99%
IP alto	100%

c) promedio de calificaciones, promedio

El promedio se calcula a partir de las calificaciones aprobatorias de los estudiantes considerando una escala de 0 a 10, con calificación mínima de aprobación de 6.0

$$\text{PROM} = \left(\frac{\text{Suma de calificaciones de asignaturas acreditadas}}{\text{Total de asignaturas o créditos cursados}} \right)$$

Los valores de este indicador se agrupan de esta manera:

Promedio bajo	menor de 7.5
Promedio regular	de 7.5 a 8.4
Promedio alto	de 8.5 a 10

d) desempeño escolar, de

Con el fin de representar de manera sintética el IAO, el IP y el promedio de calificaciones se han combinado los tres indicadores y el resultado de su combinación se ha agrupado en tres clases: desempeño bajo, regular y alto, según la Tabla 3.

Tabla 3. Combinaciones posibles de IAO, IP, y Promedio y Desempeño escolar

Índices			Desempeño escolar
IAO	**IP**	**PROM**	
1	1	1	BAJO (1)
1	1	2	
1	1	3	
1	2	1	
1	2	2	
1	2	3	
1	3	1	
2	1	1	
2	1	2	
2	2	1	
3	1	1	
2	1	3	REGULAR (2)
1	3	2	
1	3	3	
2	2	2	
2	2	3	
2	3	1	
3	1	2	
3	1	3	
3	2	1	
3	2	2	
3	3	1	
2	3	2	
2	3	3	ALTO (3)
3	2	3	
3	3	2	
3	3	3	

Fuente: Chain y Jácome, 2007, p. 189.

e) situación escolar, se

El indicador de situación escolar hace referencia al porcentaje de asignaturas o créditos que el alumno cubrió de aquellos que deben ser cubiertos según el plan de estudios, ya sea que se exprese en periodos de años, semestres, cuatrimestres u otros. La fórmula para calcularlo es:

$$IP = \left(\frac{\text{Número de asignaturas o créditos promovidos}}{\text{Número de asignaturas o créditos requeridos por el programa para la cohorte a la que pertenece el alumno}} \right) * 100$$

Los valores de este indicador se agrupan de esta manera:

SE en rezago	menor al 90%
SE irregular	de 90 a menos del 100%
SE óptimo	promoción al 100%

f) trayectoria escolar, te

La combinación de los indicadores denominados desempeño escolar (DE) (que incluye a los indicadores de IAO, IP y PROMEDIO) y situación escolar (SE), nos da la posibilidad de observar de manera sintética con un solo indicador los diversos tipos de caminos o trayectorias escolares que siguen los alumnos. Como afirman Chain y Jácome (2007) "este indicador global de trayectoria escolar permite, además de la identificación, suponer el nivel de riesgo que cada uno de los tipos de estudiantes conlleva con relación al rendimiento, la reprobación, el rezago y la deserción" (p. 85). Puesto que los indicadores de DE y SE tiene tres clases cada uno, su combinación genera nueve combinaciones posibles para la TE como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. Tipos de trayectoria escolar (TE)

Desempeño (DE)	Situación escolar (SE)	Trayectoria escolar (TE)
Bajo	Rezago	1
	Irregular	2
	Optimo	3
Regular	Rezago	4
	Irregular	5
	Optimo	6
Alto	Rezago	7
	Irregular	8
	Optimo	9

Fuente: Chain y Jácome, 2007, p. 86.

Vale la pena detenerse aquí a analizar lo que significa cada una de las trayectorias escolares resultantes.

La TE tipo 1 con DE bajo y SE de rezago agrupa estudiantes que aprueban en ordinario sólo 7 de cada 10 experiencias educativas, aprueban menos de 8 de cada 10, obtienen promedios bajos o regulares de menos del 90% de las asignaturas a las que debían inscribirse. Su situación de rezago se explica casi siempre por un bajo desempeño.

Hay otros alumnos en SE de rezago con DE regular e incluso alta que corresponden a las TE 4 y 7. Estas TE agrupan estudiantes que reprueban menos, promueven más experiencias educativas pero que no avanzan al ritmo que marca su programa educativo, por lo que es posible que su rezago obedezca a factores ajenos al desempeño. En el análisis coordinado por Chain y Jácome (2007) casi el 44% de los estudiantes analizados tenía TE de los tipos 1, 4 o 7.

Los estudiantes con TE 2 tienen SE irregular y DE bajo, estos estudiantes reprueban y tienen calificaciones bajas, van avanzando pero a un ritmo menor de lo requerido por sus programas educativos, es decir, aprueban en ordinario 7 o menos de cada 10 experiencias educativas, promueven 9 o menos de cada 10, tienen promedios de menos de 7.5 aunque algunos se ubican entre 7.5 y 8, y han avanzado el 90% o menos de lo que les requiere su programa.

Aquellos estudiantes de TE 5 tienen SE irregular pero con DE regular. Esto significa que aprueban en la primera oportunidad de 8 a 9 de cada 10 experiencias educativas, promueven 9 o 10 de sus experiencias educativas obteniendo promedios de entre 7.5 y 8.5, y han avanzado el 90% de lo requerido por su programa educativo.

El último tipo de trayectoria escolar con SE irregular pero con DE alto corresponde a la TE 8 que se caracteriza por aprobar en ordinario sus experiencias educativas, por lo que promueven el 100% obteniendo promedios de más de 8.5 o entre 7.5 u 8.5, pero que cubren únicamente el 90% de las experiencias educativas a las que están obligados para avanzar según lo requerido en sus programas. Poco más del 12% de los estudiantes analizados por Chain y Jácome tenían trayectoria escolar 2, 5 u 8.

Los estudiantes con TE 3 tienen DE bajo y SE óptima, lo cual parece contradictorio y tal vez por esto representan un pequeño porcentaje, casi el 5%, de los analizados por Chain y Jácome. Son alumnos que mantienen un ritmo que les permite cumplir, en el límite, con lo requerido con su programa: aprueban en ordinario 7 o menos de cada 10 experiencias educativas pero finalmente promueven el 100% de ellas obteniendo promedios de menos de 7.5 o en algunos casos llegan hasta 8.5, y promueven el 100% de experiencias educativas marcadas en su programa.

El grupo con TE 6 tiene DE regular y SE óptima caracterizada por aprobar en ordinario de 8 a 9 de cada 10 experiencias educativas, aunque también promueven finalmente el 100% de ellas con promedios en general de entre 7.5 a 8.5, aunque algunos tienen menos de 7.5 y cubren el 100% de experiencias educativas marcadas en su programa.

Finalmente, los estudiantes con TE 9 no reprueban nunca, promueven el 100% de sus experiencias educativas con promedio mayor de 8.8, aunque algunos obtienen únicamente 7.5, y cubren el 100% de experiencias educativas marcadas en su programa. Los estudiantes con TE 3, 6 y 9 representan el 44% de la muestra analizada por los autores mencionados.

g) RIESGO DE ABANDONO

Si bien los nueve tipos de TE descritos anteriormente nos dan una perspectiva sintética de los estudiantes y su situación en la universidad, aún puede ser com-

plicado manejar tantos tipos al hacer cruces con otras variables. En especial si se considera la posibilidad de cumplir con un egreso satisfactorio de sus programas de estudio, se puede clasificar a los estudiantes según el grado de riesgo de no terminar exitosamente. A partir de esta idea Chain y Jácome proponen reclasificar los nueve tipos de TE en 3 clases que denominan riesgo alto (de abandonar los estudios), cuando la probabilidad de alcanzar el éxito en sus estudios es reducida debido a su pobre trayectoria escolar; riesgo, son los tipos de estudiante en los cuales hay cierta probabilidad de que no concluyan; y sin riesgo, son los estudiantes de los que es posible suponer que concluirán sus estudios.

Esta agrupación de los nueve tipos de TE en factores de riesgo de abandono se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5. Tipo de trayectoria escolar en términos de Riesgo de abandono

Desempeño	**Situación escolar**		
	Rezago	**Irregular**	**Óptima**
Bajo	(1)* Riesgo alto	(2) Riesgo alto	(3) Riesgo
Regular	(4) Riesgo alto	(5) Riesgo	(6) Sin riesgo
Alto	(7) Riesgo	(8) Riesgo	(9) Sin riesgo

Fuente: Chain y Jácome, 2007, p. 96.
* Entre paréntesis se muestran los tipos de TE.

De este modo, los alumnos que tienen un *Riesgo alto* de abandonar los estudios son aquellos cuyas TE son de tipo 1, 2 y 4. Los alumnos de TE 1 además de estar rezagados en sus estudios tienen un desempeño bajo; son quienes tienen menos posibilidades de terminar sus estudios. Los estudiantes con TE tipo 2 están en una situación irregular con un desempeño bajo que nos les permitirá superar su rezago. Los de tipo 4, a pesar de tener un desempeño regular van rezagados, por lo que enfrentan una difícil situación para terminar sus estudios.

Los estudiantes que están en *Riesgo* de abandonar sus estudios son los que tienen TE 3, 5, 7 y 8.

Se ha ubicado en este grupo a los estudiantes con TE tipo 3 debido a que, a pesar de que han avanzado de manera óptima, lo han hecho con un desempeño bajo que fácilmente los podría llevar a una situación de riesgo. Los estudiantes con TE 5 están en una situación irregular con desempeño regular por lo que su situación de riesgo es relativa, ya que fácilmente pueden pasar a ser de riesgo alto si baja un poco su desempeño y llegan a rezagarse, o bien pasar a no estar en riesgo si mejora su situación escolar. Se supone que son estudiantes con habilidades suficientes para terminar el programa pero que tienen problemas en alguna asignatura en particular. Los estudiantes con TE tipo 7 y 8 a pesar de tener un desempeño alto se encuentran rezagados, posiblemente a causa de factores extra escolares, tal vez relacionadas con la necesidad de trabajar, problemas económicos, de salud o de falta de interés y dedicación.

Los estudiantes *Sin riesgo* tienen desempeños y situación escolar inmejorables en el caso de los que tienen TE tipo 9 o con un desempeño algo menor que no ha afectado su trayectoria escolar.

A MANERA DE CIERRE

La validación empírica de la clasificación de trayectorias escolares y situación de riesgo, así como la exploración de su relación con los perfiles de ingreso de los estudiantes, ha puesto en evidencia la importancia de disponer de bases de datos que contengan información básica para calcularlas de manera más o menos sencilla, ya que pueden ser obtenidos desde los tradicionales kárdex o más fácilmente con sistemas electrónicos. El *software* creado ayuda en la obtención de estos índices de manera relativamente sencilla, lo cual ha dado como resultado su uso para diversos trabajos de investigación que han permitido avanzar en el conocimiento de las características y procesos que experimentan los estudiantes en su paso por el sistema universitario. De igual forma, la propuesta metodológica y el empleo del *software* ha posibilitado hacer comparaciones entre las trayectorias desarrolladas por los estudiantes de distintas IES, entre las que se encuentran la Universidad de Colima, la Universidad Autónoma de Aguas Calientes, la Universidad Autónoma de Yucatán, la Universidad Autónoma de Campeche, la Universidad Autónoma de Tamaulipas y la Universidad Autónoma de Baja California entre otras.

LISTA DE REFERENCIAS

Altamira, A. (1997). *El análisis de las trayectorias escolares como herramienta de evaluación de la actividad académica universitaria: Un modelo ad hoc para la Universidad Autónoma de Chiapas, el caso de la Escuela de Ingeniería Civil* (Tesis de maestría inédita). Universidad Autónoma de Chiapas, México.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1986). Diagnóstico de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 60, 1-14.

Bautista, M. (1996). La importancia de los estudios en trayectoria escolar en la educación superior. *Planeación y evaluación educativa*, 10, 24-29.

Camp, R. A. (2006). *Las élites del poder en México*. México: Siglo XXI.

Chain, R., & Jácome, N. (2007). *Perfil de ingreso y trayectoria escolar en la Universidad*. México: Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana.

Díaz, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. Recuperado de http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/83/147

Fernández, J. A., Peña, A., & Vera, F. (2006). Los estudios de trayectoria escolar. Su aplicación en la educación media superior. *Graffylia. Revista de la facultad de filosofía y letras*, 6, 24-29.

Garay De, A. (2004). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

García, M., Murillo, A., & Pacheco, L. (julio-diciembre, 2011). Trayectorias Escolares de los Estudiantes del Programa de Ingeniería Química del Área de Ciencias Básicas e Ingenierías de la Universidad Autónoma de Nayarit (Periodo 2003-2007). *Pensar Universidad*, *1*(2).

Garciadiego, J. (1996). *Rudos contra científicos*. México: El Colegio de México/ Universidad Nacional Autónoma de México.

Granja, J., Juárez, R., & De Ibarrola, M. (1983). Análisis sobre las posibilidades de permanencia y egreso en cuatro instituciones de educación superior del Distrito Federal, 1960-1978. *Revista de la Educación Superior, 12*(47), 5-35.

Gutiérrez, A. (1997). La Planeación de la Educación Superior. *Confluencia Noroeste*, 1.

Ibarra, E. (1998). Neoliberalismo, educación superior y ciencia en México. En E. Ibarra-Colado (Ed.), *La Universidad ante el espejo de la excelencia. En juegos organizacionales*, (2ª ed., pp. 117-182). México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Kent, R. (2009). *Las políticas de educación superior en México durante la modernización*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Martínez, F. (2000). El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: Un método de análisis. En Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Ed.), *Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio* (pp. 51-74). México: Editor.

Mendoza, J. (1992). El proyecto de modernización universitaria: continuidades e innovaciones. *Revista de la educación superior*, 21, 84-102.

Poder Ejecutivo Federal. (2013). *Presupuesto de egresos de la federación para el ejercicio fiscal 2013*. México: Autor.

Poder Ejecutivo Federal. (1989). *Programa para la modernización educativa 1989-1994*. Recuperado de http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inea/frames.asp?page=36&id=109

Secretaría de Educación Pública. (1977). *Plan Nacional de Educación 1977*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (1995). *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*. Recuperado de http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/331/default.htm?s=iste

Secretaría de Educación Pública. (2001*). Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Poder Ejecutivo Federal.

Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa sectorial de educación 2007-2012*. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf

Tinto, V. (1986). Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil. En Agathon Press (Ed.), *Handbook of theory and research* (pp. 359-384). New York: Editor.

Tuirán, R., & Muñoz, C. (2010). La política de educación superior: trayectorias recientes y escenarios futuros. En A. Arnaut & S. Giorguli (Eds.), *Los grandes problemas de México* (Vol. VII Educación, pp. 359-390). México: El Colegio de México.

Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana[1]

Miguel A. Casillas Alvarado[2]
Ragueb Chain Revuelta[3]
Nancy Jácome Ávila[4]

Introducción

En este trabajo buscamos poner en evidencia que el acceso a la escolaridad superior en México es cuestión de una minoría, y que aunque con la masificación se han diversificado los orígenes sociales de los que provienen nuestros estudiantes, constatamos que la universidad sigue funcionando como un espacio que reproduce la exclusión y la desigualdad social.

1 Este artículo fue publicado en la Revista de la Educación Superior de la anuies (Casillas, Chain & Jácome, 2007, pp. 7-29). Se reproduce con autorización de dicha asociación.

2 Doctor en Sociología por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París. Investigador del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.

3 Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Investigador del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.

4 Licenciada en Estadística por la Universidad Veracruzana. Candidata a doctora en Estadística e Investigación Operativa por la Universidad Politécnica de Cataluña.

Para avanzar en el conocimiento de los estudiantes universitarios, ensayamos una clasificación por su capital cultural. Como veremos más adelante, con ello buscamos hacer evidente que las poblaciones estudiantiles no son homogéneas y que amplios sectores del estudiantado se enfrentan a situaciones de riesgo frente a sus estudios. Analizamos los procesos de selección de primer ingreso y la trayectoria escolar en la universidad de acuerdo con las distintas dotaciones culturales que diferencian a los estudiantes.

La metodología que sustenta nuestro trabajo pretende tener un alcance comparativo, pues los datos que utilizamos son accesibles por otros investigadores en sus respectivas instituciones; se trata de información disponible que, analizada desde la perspectiva que proponemos, da luz sobre procesos que antes no teníamos oportunidad de hacer observables y que están asociados en la explicación de las trayectorias y experiencias estudiantiles en la universidad mexicana.

EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

México es uno de los diez países más ricos del mundo[5] y al mismo tiempo es uno de los países en los que la desigualdad social es más fuerte. Tenemos un país de más de 100 millones de habitantes,[6] de los cuales –según datos de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe)–[7] más de 40 millones viven en la pobreza y casi 13 millones viven en una condición de marginalidad y pobreza extrema. En correspondencia con esta situación, el sistema educativo funciona como una marca de diferenciación muy importante.

En México hay casi 7 millones de analfabetas,[8] la escuela básica tiene cobertura universal (abarca a todos los que la demandan), pero en la educación

5 Según la clasificación que realiza el Banco Mundial respecto de la Renta nacional bruta (Gross national income; http://siteresources.worldbank.org/INTPRH/resourses/richecountries.pdf).

6 www.conapo.gob.mx

7 Población en situación de pobreza e indigencia por área geográfica (CEPAL). BADEINSO: Base de Estadísticas e Indicadores Sociales de la Dirección de Estadística y Proyecciones de la Organización de las Naciones Unidas. http://websie.eclac.cl/sisgen/Consulta.asp

8 Según datos de la ONU, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) http://saul.nueve.com.mx/informes/index.html

media superior y en la educación superior hay serios problemas de cobertura y atención. Son miles los jóvenes que no tienen posibilidades de avanzar más allá de la escuela básica, y la posesión de un diploma universitario sigue siendo (en el siglo XXI) un bien escaso con el que sólo determinados grupos sociales se diferencian y se distinguen.

En México, la educación superior es una oportunidad social rara, que no está disponible a toda la población en general si atendemos los rasgos de desigualdad social que señalamos al principio. México es un país que acumula un rezago histórico en cuanto a las oportunidades sociales para acceder a los estudios superiores; la Tabla 1 es una evidencia no sólo de las bajas tasas de escolaridad superior, sino también de las enormes diferencias que existen entre los distintos estados de la Federación.

Como se observa en la Tabla 1, según los datos de 1960 las condiciones de oportunidad de los jóvenes mexicanos para acceder a la educación superior eran muy reducidas. A lo largo de los años se han ido aumentando gradualmente, producto de un importante esfuerzo público (años sesenta, setenta y ochenta) y de la iniciativa privada (años noventa) que ha multiplicado el número de establecimientos en el marco de una muy fuerte expansión poblacional. El esfuerzo ha sido grande: de poco más de 250,000 estudiantes en 1960 a rebasar ahora los dos millones. Sin embargo, respecto de la población del grupo de edad 20-24 años, la educación superior sigue siendo sólo para una minoría, 22.57% del total.

Específicamente, el estado de Veracruz tiene una tasa de escolaridad superior inferior al promedio nacional y si observamos su desarrollo histórico podemos notar que tiene un rezago mayor que el de la mayoría de las entidades federativas. Esta situación de rezago lo que muestra es que en Veracruz las oportunidades de escolaridad superior son más excluyentes que en la mayoría del país y, por tanto, se vive con mayor dramatismo el factor de diferenciación social que distingue a quienes logran acceder a la educación superior de quienes quedan fuera de las oportunidades sociales.

Tabla 1. Tasa bruta de escolaridad de educación superior en México[9] 1960-2000[10]

	1960	1970	1980	1990	2000
Aguascalientes	---	1.13	7.20	15.09	24.01
Baja California	---	2.64	11.76	13.13	20.54
Baja California Sur	---	---	16.80	10.56	18.96
Campeche	0.91	0.66	5.73	15.41	23.77
Coahuila	1.00	5.75	13.72	19.27	27.14
Colima	0.18	1.41	6.96	15.74	28.26
Chiapas	0.04	0.36	1.94	5.67	12.40
Chihuahua	0.35	3.71	12.05	14.55	21.51
Distrito Federal	11.98	20.00	24.06	31.66	46.70
Durango	0.25	1.63	8.12	12.27	20.10
Guanajuato	0.75	2.01	3.49	6.30	14.52
Guerrero	0.16	2.04	3.43	10.82	19.98
Hidalgo	0.29	1.05	3.21	7.79	17.20
Jalisco	2.44	9.70	20.86	22.94	22.45
México	0.36	1.14	7.91	9.90	13.85
Michoacán	0.61	3.39	10.11	9.59	15.70
Morelos	0.29	3.68	6.29	10.74	22.04
Nayarit	0.70	7.41	7.68	16.42	30.19
Nuevo León	6.68	15.38	30.01	26.19	30.01
Oaxaca	0.20	1.00	3.07	7.49	16.76
Puebla	1.74	7.86	12.95	25.93	24.34
Querétaro	1.02	3.40	7.48	14.42	22.59
Quintana Roo	---	---	4.48	4.05	9.78
San Luis Potosí	0.95	4.55	10.26	13.05	18.21
Sinaloa	0.48	2.36	22.68	18.69	30.20

9 La tasa bruta de escolaridad superior se calcula poniendo en relación la población total de 20 a 24 años con el total de la matrícula en la educación superior.

10 Están incluidas todas las modalidades del sistema de educación superior.

	1960	1970	1980	1990	2000
Sonora	0.79	3.23	10.97	17.34	28.48
Tabasco	0.27	1.57	6.02	9.48	23.09
Tamaulipas	0.53	3.87	10.58	23.05	34.45
Tlaxcala	---	0.76	3.74	15.20	19.55
Veracruz	0.84	2.49	14.33	11.28	16.50
Yucatán	1.23	5.09	9.64	11.84	20.97
Zacatecas	0.22	1.84	5.76	10.08	16.50
Total nacional	2.73	6.72	13.11	15.99	22.57

Fuente: Para los años de 1960, 1970 y 1980: Casillas, 1990. Para los años de 1990 y 2000, elaboración propia con base en: Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 1990. INEGI, México. 1992. XII Censo de Población y Vivienda 2000, INEGI, México. 2001. Tercer Informe de Gobierno de Vicente Fox, 2003.

Dado este rezago y las diferencias en términos de tasa de escolaridad superior entre los estados, es muy difícil hablar plenamente de un proceso de masificación. En México, Kent (1987) ha diferenciado bien el sentido semántico del término: no podemos hablar de masificación si tenemos como país una de las tasas de escolaridad superior más bajas del mundo,[11] pero es importante reconocer que algunas instituciones se han masificado y desbordado los límites institucionales para hacerse cargo de la multiplicación de sus efectivos. Por lo demás, en este trabajo si bien reconocemos que el sentido de masificación (entendida como democratización del acceso) no es plenamente sostenible dada su integración minoritaria, sí es pertinente para hacer observable la diversidad de orígenes sociales que caracteriza a la población estudiantil y que ha roto con la antigua hegemonía de las clases medias y altas.

Este rezago histórico en cuanto a la cobertura de la educación superior afecta más a las entidades federativas más pobres y menos desarrolladas; particularmente es grave en el caso de Veracruz, donde sólo 16.5% de los jóvenes del grupo de edad de referencia tiene cabida en las instituciones de educación superior. Respecto de la media nacional, Veracruz tiene una diferencia de seis

11 En el año 2000, por ejemplo, Estados Unidos, 71%; España, 57%; Francia, 54%; Japón, 48%; Tailandia, 36%; Hong Kong, 25%; Argentina, 52%; Perú, 32%; Uruguay, 28%; Cuba, 24%. Fuente: World Education Indicators, 2000, Compendio Mundial de la Educación, 2004.

puntos porcentuales; si comparamos con algunas entidades como Nuevo León, Colima o Sinaloa, la diferencia es del orden de 13.5 puntos, pero respecto del DF la diferencia es de 30 puntos porcentuales.

ORIGEN SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

En la sociología de la educación hay un debate clásico en torno al origen social de los estudiantes. Este debate sirve de línea de demarcación entre dos grandes concepciones: por un lado quienes consideran, dentro de la tradición liberal, que la escuela es un espacio de justicia social, donde se da la igualación de oportunidades y se premia el mérito individual. Según esta concepción, la escuela favorece la movilidad social, pues permite a los más meritorios integrantes de las clases desfavorecidas ser reconocidos e integrados a los beneficios de las clases altas. En el lado contrario, criticando este papel igualador de la escuela y su aportación a la naturalización de las diferencias, se desarrolló una perspectiva crítica que puso el acento en el papel de reproducción de las desigualdades sociales. Para esta concepción, aun cuando el acceso sea generalizado y no haya una exclusión de entrada, la escuela se encarga de ir diferenciando a los escolares según su mérito y su desempeño académico, lo que en realidad esconde un proceso de diferenciación social de acuerdo con sus orígenes sociales.

Trabajos clásicos como los de Bourdieu y Passeron (1970), Bowles y Gintis (1981), Baudelot y Establet (1971) fueron muy importantes en los años setenta; permitieron romper con el mito de la escuela como el lugar neutral[12] de la igualación de las oportunidades y tuvieron la virtud de avanzar en la producción del conocimiento con innovaciones conceptuales como la noción de capital cultural. Por supuesto que predominaba en ellos una visión economicista, la cual fue criticada hasta por los propios Passeron (1970) y Bourdieu (2002); sin embargo, la veracidad de ciertos hallazgos nunca fue refutada: en efecto, la escuela

12 Lo que se conoce como proceso de naturalización de las diferencias sociales expresa un fenómeno mediante el cual las diferencias económicas, políticas, culturales y sociales que distinguen a las clases se presentan como diferencias naturales, se ven desde el sentido común como diferencias por el mérito, la dedicación y el esfuerzo personal, que hacen que "naturalmente" una persona reciba beneficios sociales distintos a la otra.

contribuye a la reproducción de la estructura social, con sus desigualdades y diferencias sociales.

En América Latina y en México estas proposiciones fueron adoptadas ideológicamente y sin fundamento empírico se aceptaron como válidas. Había evidencia sobrada (Casillas, 1990) para reconocer que a la universidad llegaban casi exclusivamente alumnos originarios de las elites sociales y que el sistema educativo nacional representaba una carrera de obstáculos difícil de salvar para la mayoría de la población mexicana; [13] así había sido desde sus orígenes, pero si precisamos, desde principios del siglo XX hasta ya entrada su segunda mitad.

No obstante, las cosas cambiaron rápidamente en el curso de la transformación estructural de la universidad mexicana que se desarrolla con fuerza entre 1960 y los primeros años ochenta (Casillas, 1990); la educación superior se expandió, se abrieron nuevas opciones educativas diversificando la oferta, tanto geográfica como disciplinariamente. El crecimiento del sistema superior fue resultado de una expansión impresionante del sistema de escolaridad básica (hasta volverla prácticamente universal al final del siglo) y un aumento de los índices de retención y eficiencia terminal en ese nivel y en educación media, antecedentes de la educación superior, lo que impulsó el crecimiento de la demanda por estudios universitarios.

Está probado que la universidad adquirió un tinte plebeyo (Fuentes, 1983) y que los orígenes sociales de sus alumnos se transformaron profundamente, diversificando la composición entre estratos sociales de procedencia como lo han señalado Dubet (2000) y Saint-Martin (2000). Este proceso de diversificación en los tipos de estudiantes universitarios no se contuvo en el nivel socioeconómico; la universidad tradicional se erosionaba por el efecto de dinámicas desconocidas hasta entonces, específicamente se acompañó de un cambio en la composición por género (con la incorporación masiva de las mujeres) que le otorgó profundidad y velocidad a la transformación de la antigua universidad.[14]

13 En México, por ejemplo, en 1960 sólo participaban de la educación superior el 2.7% del grupo de edad correspondiente (20-24 años) y en 1970 esta cifra había apenas aumentado al 6.7%, lo que evidencia un sistema de educación superior estrecho y altamente elitista.

14 Según los datos de ANUIES, en el marco de un importante crecimiento general de la matrícula de la educación superior, entre 1969 y 2003 la matrícula estudiantil femenina se multiplicó por 28.3 veces (pasó de 32,106 estudiantes a 908,967) y la participación femenina fue remontando posiciones, pasando del 17.26% que representaba en 1969, al 48.73% en el año 2003.

Este recuento *per se* es evidencia de que las poblaciones estudiantiles de la universidad mexicana cambian y se modifica el grado en que diferentes estratos sociales participan de la educación superior. Esta cuestión que parece una obviedad se ignora frecuentemente en las universidades y jamás se considera en los procesos de planeación e innovación educativa. Cuando en la educación superior se habla de los estudiantes, con frecuencia uno se topa con representaciones sociales (Durkheim) de corte conservador[15] que impiden ver y reconocer la realidad de los hechos: los estudiantes constituyen un grupo social diverso y no viven una experiencia escolar única. Padres, profesores, directivos, colegios profesionales y otros agentes desconocen lo que viven miles de jóvenes universitarios cotidianamente, ignoran lo que sienten los alumnos, apenas y reconocen la existencia de símbolos identitarios propios de esta clase de individuos; apenas tienen una ligera idea de lo que construyen intelectual y emocionalmente los jóvenes estudiantes de la educación superior. Las instituciones universitarias se están volviendo indiferentes ante los cambios que ocurren entre los estudiantes, porque simplemente no los conocen. La experiencia muestra que en México ha sido difícil medir estos cambios y no hay acuerdos metodológicos fundados que nos permitan avanzar en la producción de conocimiento. En este ejercicio, los autores proponemos una manera de hacer observable esta diversidad de manera consistente y objetiva.

En la discusión en nuestro campo no es infrecuente advertir que hay confusión sobre el contenido del término origen social. Muchas veces se le reduce a la consideración del nivel socioeconómico de los padres y todo se explica por una cuestión económica. Aquí renunciamos de manera expresa a esta reducción analítica; para nosotros el acceso a los bienes culturales está mediado por los recursos que los agentes sociales tienen para apropiárselos, de ahí que el factor económico sea importante, pero no único ni funciona en tanto capital económico exclusivamente para favorecer dicha apropiación.

15 En primer lugar, existe una representación dominante en el discurso universitario donde los profesores suponen que los alumnos son como ellos fueron y confunden frecuentemente "sus tiempos" con los de la actualidad; hay en este sentido una confusión generacional por incomprensión del presente. En segundo lugar, hay un conjunto de iniciativas, políticas e instrumentos de evaluación, proyectos pedagógicos y diseños curriculares que se establecen bajo la consideración de un alumno ideal, al que deben ajustarse los alumnos reales; se transmite una visión del alumno exitoso que responde a un perfil determinado, lo que corresponde propiamente a un acto de violencia simbólica.

El propósito de este trabajo es abordar un problema clásico para resolver una interrogante contemporánea: ¿Quiénes son los estudiantes universitarios? ¿De qué espacios sociales provienen? ¿Cuáles son sus dotaciones culturales y cómo influyen éstas en los resultados de la experiencia escolar? Nos proponemos avanzar en su conocimiento con base en una propuesta metodológica que busca operacionalizar la noción de capital cultural para hacer observables las disposiciones sociales y culturales de los alumnos. Con base en esta perspectiva, proponemos una metodología que busca alentar las comparaciones interinstitucionales, pues utilizamos información oficial con la que cuentan las instituciones de educación superior en México.

Como resultado de nuestro trabajo, presentaremos una tipología de estudiantes universitarios donde ponemos en juego estos preceptos para el caso de la Universidad Veracruzana (UV).

FUNDAMENTO CONCEPTUAL DE NUESTRO TRABAJO

Pierre Bourdieu desarrolló la noción de capital cultural precisamente para tener una unidad de medida que diferenciara a los estudiantes de acuerdo con sus disposiciones culturales y no sólo económicas. No se trata de negar la existencia de diferencias económicas entre los individuos y grupos sociales, sino de observar que éstas, en el terreno específico de la cultura y la educación, se expresan a través de recursos y disposiciones culturales incorporadas en los individuos. Los más dotados de estos recursos y disposiciones culturales tienen mejores oportunidades de triunfar y de obtener beneficios sociales "ganados" por su propio "mérito". En un sistema que pone a competir a todos por igual, por el contrario, los estudiantes menos dotados tienen menores oportunidades y se encuentran en situación de desventaja frente a otros estudiantes.

> La noción de capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del "éxito escolar", es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la

> distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase. (Bourdieu, 1987, p. 11)[16]

El capital cultural es la especie de capital más eficiente en el mundo de la cultura y la educación. En este mundo no basta ser rico (poseer un poder económico) o ser poderoso (detentar un poder político) para triunfar, se necesita mostrar conocimientos y habilidades precisas, sensibilidades artísticas y criterios estéticos, formas de comportamiento y de ser específicas que normalmente se aprenden en la familia y en la escuela. Se trata de un capital en forma de hábitos de vida y de trabajos interiorizados, de conocimientos expertos o de habilidades específicas que sólo se adquieren e incorporan al individuo después de largos procesos de socialización.

En las sociedades desarrolladas el capital cultural "es un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico" (Bourdieu, 1979, p. 78).[17] En efecto, como explicara Weber, conforme los efectos de la secularización social avanzan en las sociedades modernas frente a las tradicionales, se desarrollan procesos de racionalización que van logrando diseños impersonales de las funciones y tareas en la división social del trabajo. La escuela aquí juega un papel de certificación de los conocimientos y fundamenta procesos de diferenciación social con base en el mérito escolar. En la actualidad, la "sociedad del conocimiento" imprime una nueva dinámica a la valoración social de los conocimientos, y la escuela se constituye en un referente de primer orden para establecer las diferencias sociales (Delors, 1998; Tedesco, 2000).

En nuestros días, el paso por la escuela (la permanencia, los promedios, los grados) es un indiscutible principio de diferenciación social. Las ofertas de trabajo se estructuran de acuerdo con determinados diplomas y certificados, las posiciones de mérito se asocian a la alta escolaridad y los mejores salarios los

16 El artículo "Los tres estados del capital cultural" apareció por primera vez en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, de noviembre de 1979. En este ensayo utilizamos la traducción de Monique Landesmann publicada por la UAM-A en *Sociológica,* 5.

17 En su texto *La Distinción. Criterios sociales del gusto* (1979), Bourdieu comprueba cómo es determinante el papel jugado por el sistema escolar y por el desempeño del individuo en la escuela para la definición del gusto, del consumo cultural y de la misma estética.

obtienen (normalmente) los más calificados. Todavía es más grave la brecha tecnológica que separa a las naciones y a los grupos sociales, pues la incorporación de nuevas tecnologías de la información está determinada no sólo por los flujos económicos que las financian, sino sobre todo por un conocimiento y un saber-hacer que le da sentido y aprovecha estas nuevas tecnologías para incorporarlas al sistema productivo y al beneficio social.

De esta manera, la noción de capital cultural nos acerca a la historia social de los individuos, intenta recuperar tanto la influencia familiar como la propia trayectoria del individuo. Aun cuando la trayectoria es también resultado de la influencia familiar, lo cierto es que en ella se observa la aportación del individuo, el trabajo propio de inversión y valorización que realiza como parte de las estrategias de reproducción de su grupo social.

En efecto, desde Weber la sociología conoce que los individuos no actúan de manera improvisada o casuística; las acciones sociales son acciones racionales con arreglo a fines, se formulan y ejercen en tanto estrategias sociales. En este sentido, la elección de una universidad o de una carrera universitaria no es una decisión simple, por el contrario, forma parte de las estrategias familiares de reproducción (Bourdieu, 2003) y es resultado de una doble consideración: cuáles son las capacidades de la familia para sostener al estudiante en un campo profesional determinado y cuáles son los recursos individuales que tiene el estudiante para desempeñarse en ese campo profesional.

La noción de capital familiar, a diferencia de la de capital cultural, nos conduce a pensar en los recursos que derivados de la influencia familiar tienen los estudiantes. En términos generales, podemos considerar que el capital familiar comprende el conjunto de relaciones y contactos, la educación brindada en el hogar y los recursos intelectuales y materiales con que cuentan de manera diferenciada las familias de origen, que son eficientes en un espacio social determinado, que distinguen a los individuos y que expresan una historia social acumulada producto de la vida familiar.

De acuerdo con esta discusión, ¿cómo volver observable una noción como la de capital cultural en el caso mexicano, en la época actual y acotado el objeto al nivel superior?, ¿cómo hacer para observar las diferencias culturales de los alumnos de acuerdo con su origen social y su trayectoria escolar previa?

En este trabajo ofrecemos una respuesta inicial, que es resultado de un intenso proceso de discusión y análisis que los autores hemos llevado a cabo. Para

operacionalizar, con base en la información oficial disponible,[18] la noción de capital cultural, hemos construido dos variables que la explican: por un lado, el capital familiar del cual son portadores los alumnos y, por otro, el capital escolar que poseen y ponen en juego al momento de tomar decisiones en la universidad.

LOS FUNDAMENTOS DE LAS ACCIONES ESTUDIANTILES

Los jóvenes aspirantes a la educación superior están desigualmente dotados para acceder a la universidad. Al poseer diversos volúmenes de capital cultural, sus condiciones de acceso son muy desiguales y de entrada los procesos de selección favorecen a determinados tipos de estudiantes.

Derivado de lo anterior, podemos establecer que al poseer diversos volúmenes de capital cultural, los aspirantes y sus familias construyen estrategias apropiadas, pertinentes o ajustadas a sus distintas disposiciones culturales: la selección de la carrera a la que se aspira es parte de una estrategia social de reproducción de determinados grupos.

Sin que estas proposiciones dejen de ser verdaderas, y como evidencia del grado de apertura de la institución y del grado de desarrollo de una sociedad en un momento histórico determinado, lo cierto es que en la universidad (y en cada una de las carreras que ofrece) hay una gran diversidad de tipos estudiantiles. No hay una especie predominante de estudiante ni es posible establecer un promedio o un tipo ideal sin falsear la realidad.

Los rasgos de la diversidad estudiantil son observables cuando analizamos las distintas dotaciones del capital cultural entre los alumnos.

Ajustados a los términos de Bourdieu, el capital cultural que poseen los alumnos de la educación superior en su estado institucionalizado[19] es relativamente homogéneo, pues todos los estudiantes poseen los mismos diplomas (bachillerato, aprobación en los procesos de selección a la universidad). Sin embar-

18 Para este trabajo hemos utilizado como referencia empírica las bases de datos de alumnos que postulan a la UV en el año 2000; son bases de datos muy semejantes a las que se tienen en otras universidades.

19 Se expresa en términos de diplomas y certificados que habilitan y diferencian a los individuos.

go, si queremos comprender su estado incorporado[20] o su estado objetivado,[21] tenemos que recurrir a diversas fuentes de información y preguntarnos tanto por sus experiencias escolares anteriores como por el tipo de familia del cual provienen. De esta manera, con objeto de operacionalizar la noción de capital cultural, hemos construido dos variables que la constituyen, esto es, que en su articulación y combinación específicas sean capaces de diferenciar a los estudiantes por su capital cultural conforme a dos atributos principales: la influencia familiar y la influencia escolar.

El siguiente gráfico expresa la operación que hemos realizado para construir la noción de capital cultural:

CAPITAL CULTURAL = CAPITAL FAMILIAR + CAPITAL ESCOLAR

CAPITAL FAMILIAR

Entendemos por capital familiar el conjunto de disposiciones sociales, atributos y recursos que poseen los estudiantes de acuerdo con su origen social y familiar. Esta especie de capital es apreciada en las instituciones educativas pues supone un conjunto de habilidades, destrezas, conocimientos, prácticas, costumbres, maneras de ser y de pensar que son eficientes para triunfar en la escuela.

Lejos de considerar que el origen social se resuelve solamente con un análisis de los ingresos económicos de la familia, hemos definido tres variables principales, que incorporadas a un análisis complejo nos permiten discriminar tres tipos de capital familiar predominante. Es importante considerar que en todos los casos tratamos de incorporar una visión que nos reflejara a la familia como un conjunto, por tanto fusionamos los datos de

20 El conjunto de disposiciones incorporadas en el individuo que condicionan sus maneras de pensar, clasificar y valorar, y que constituyen uno de los factores más importantes de la diferenciación entre grupos sociales

21 Conjunto de objetos culturales (por ejemplo bibliotecas, instrumentos o máquinas) que tienen los individuos y sus familias, y que funcionan como factor de diferenciación social que distinguen a quienes los poseen de quienes carecen de ellos.

padre y madre normalmente a través de la construcción de índices que los agregaran.[22]

Así, la fórmula siguiente representa gráficamente la operación analítica que hemos realizado para construir la variable que llamamos capital familiar:

CAPITAL FAMILIAR = ESCOLARIDAD DE LOS PADRES + OCUPACIÓN DE LOS PADRES + NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LA FAMILIA

El capital familiar de los alumnos resulta de la definición de grupos de acuerdo con la articulación específica de tres variables distintivas:

- Nivel de escolaridad de los padres, entendido como el grado máximo de escolaridad alcanzado en la familia, bajo la consideración de que a mayor escolaridad de los padres más amplias serán las dotaciones culturales de sus hijos, mayor la familiaridad con los procesos que ocurren en las universidades y la amplitud de sus relaciones sociales. Se clasifica en rangos: nula (hasta primaria incompleta), básica (primaria y secundaria), media (con bachillerato o carreras técnicas) y superior (con estudios superiores hasta el posgrado).
- Nivel de prestigio de la ocupación de los padres, medido a partir de una codificación previa donde clasificamos el prestigio social de las ocupaciones considerando tres elementos: los años de estudio requeridos para el desempeño de la ocupación, el monto de ingresos

22 "Podemos rescatar algunas ideas trascendentales que Bourdieu ha desarrollado para acercarnos al análisis de la familia y explicar su lugar predominante en la estructuración del *habitus* en los niños a través del proceso de socialización primaria. El *habitus* son 'sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes… principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de la obediencia a reglas… colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta' (Bourdieu, 1991, p. 92). El *habitus* tiende a reproducir las condiciones de las que es resultado, a través de las estrategias de reproducción familiares con base en los volúmenes y estructura de los capitales que posee la familia (Bourdieu, 1997). De esta forma, el *habitus* familiar tenderá a invertir en la misma cantidad en esos capitales que forman el patrimonio familiar: cultural, económico, social, simbólico" (Colorado, 2005).

que derivan de la ocupación y el prestigio social del que gozan en una escala de referencia acotada a la configuración económico-social mexicana contemporánea. El prestigio de la ocupación de los padres puede ser bajo (corresponde a los sectores populares: trabajadores domésticos, campesinos, obreros), medio (empleados, comerciantes medios, burócratas) o alto (patrones, profesores, profesionistas, funcionarios y gerentes).

- Nivel socioeconómico de la familia, entendido como los ingresos económicos de la familia en su conjunto. Consideramos que los alumnos provienen de ambientes culturales diversos pues viven de manera diferente de acuerdo con sus posibilidades económicas y su disposición de recursos materiales de existencia. Se agrupa en tres rangos: muy pobres (viviendas con un cuarto, 0-3 focos, 0-4 bienes y servicios;, e ingresos familiares mensuales menores a $1,000.00); pobres (viviendas con 2-3 cuartos, 5-12 focos, 5-9 bienes y servicios; e ingresos familiares mensuales entre $2,000.00 y $8,000.00); o medios y altos (viviendas de más de tres cuartos, más de 12 focos, 10-13 bienes y servicios; e ingresos familiares mensuales de más de $9,000.00).

De acuerdo con lo anterior y como resultado de un análisis de *clusters*[23] sobre la base de datos de los aspirantes de ingreso a la UV, por su capital familiar los alumnos de la universidad se distinguen en tres grupos principales: los que provienen de las clases medias-altas e ilustradas, los que provienen de las clases populares urbanas y quienes provienen de los grupos excluidos y marginales de la sociedad (Figura 1).

23 También conocido como Análisis de Conglomerados, Taxonomía Numérica o Reconocimiento de Patrones, es una técnica estadística multivariante cuya finalidad es dividir un conjunto de objetos en grupos (*cluster* en inglés) de forma que los perfiles de los objetos en un mismo grupo sean muy similares entre sí (cohesión interna del grupo) y los de los objetos de *clusters* diferentes sean distintos (aislamiento externo del grupo) (Figueras, 2001, párr. 1).

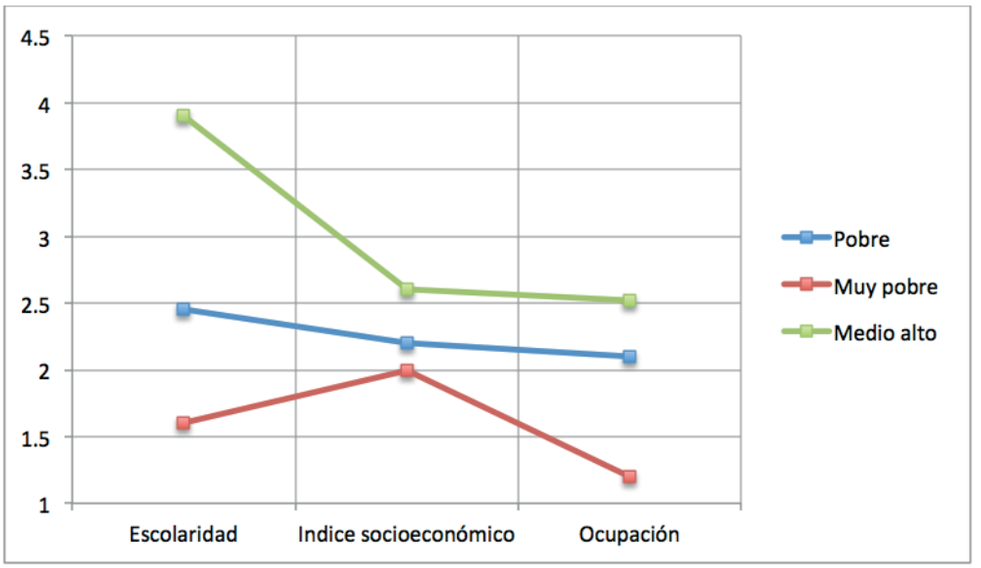


Figura 1. Capital Familiar

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Grupos por capital familiar

Grupo	Descripción
Muy Pobre	Se caracteriza por estudiantes que combinan una situación de padres sin escolaridad, un índice socioeconómico familiar pobre y un prestigio de la ocupación de los padres bajo aunque en ocasiones medio.
Pobre	Se caracteriza mayoritariamente por estudiantes hijos de padres con escolaridad básica y en ocasiones media, con índice socioeconómico familiar pobre, aunque muchos de ellos tienen padres cuya ocupación se ubica con un prestigio medio y alto (por la influencia de profesores y profesionistas).
Medio Alto	Se caracteriza mayoritariamente por una alta escolaridad de los padres, con índice socioeconómico medio, donde la mayoría de ellos tienen padres con ocupaciones con prestigios medios y altos.

Fuente: Elaboración propia.

CAPITAL ESCOLAR

Por otra parte, entendemos como capital escolar al conjunto de indicadores que nos refieren a la trayectoria de los alumnos inmediatamente previa a la educación superior. Comprende el conjunto de atributos académicos que posee el estudiante y que son resultado de un largo proceso de socialización escolar. Incorporamos en el análisis tanto la trayectoria escolar previa como los resultados obtenidos por el alumno en el examen de admisión, en el entendido que los aspirantes no son alumnos de la universidad hasta que se inscriben en ella. Observar el capital escolar nos permite tener elementos para inferir las experiencias escolares previas de nuestros alumnos, que son eficientes en un espacio institucional determinado, que distinguen a los individuos, y que expresan una historia social acumulada producto de sus experiencias escolares previas.

Nos concentramos en el bachillerato tanto por carecer de información sobre los niveles previos, como porque el bachillerato constituye el antecedente inmediato a la educación superior y, de hecho, tiene por objeto preparar para ese nivel. No incluimos la consideración de si su bachillerato fue en el sector privado o en el público, dada la enorme heterogeneidad de calidades que ofrecen los bachilleratos en México. La simple distinción público-privado discrimina poco la experiencia escolar de los jóvenes; tendríamos que distinguir entre el público con calidad y el público sin ella, y lo mismo para el sector privado, donde las diferencias entre las instituciones de elite y las "academias patrulla"[24] son enormes.

El capital escolar trata de sintetizar la historia escolar del alumno, al menos en su etapa inmediata anterior a su ingreso a la universidad. Buscamos con ello diferenciar a los aspirantes por sus experiencias escolares previas, por los resultados escolares expresados en notas y calificaciones, por sus capacidades para hacerse aceptar por las universidades. El capital escolar, en tanto categoría de análisis, se integra por un conjunto diverso de informaciones, agrupa varios

24 Se conocen como academias patrulla, o escuelas patito al conjunto de instituciones privadas que ofrecen servicios de educación sin contar con las condiciones físicas, organizacionales y académicas suficientes como para producir un efecto de escolarización positivo. Más bien son escuelas que corresponden a intereses privados, son negocios que buscan la ganancia, más que la difusión del conocimiento de alta calidad.

indicadores que lo vuelven significativo. Nuestra idea es que el capital escolar se puede medir, tratado como un conjunto de factores, para hacer observables las dotaciones y los volúmenes de capital que poseen los alumnos.

Para operacionalizar la noción de capital escolar –con base en la información disponible– decidimos incorporar para el análisis algunos indicadores:

CAPITAL ESCOLAR = PROMEDIO DE BACHILLERATO + REPROBADOR O NO EN EL BACHILLERATO + AÑO DE INGRESO A LA LICENCIATURA+ CALIFICACIÓN OBTENIDA EN EL EXAMEN DE INGRESO

- El promedio de bachillerato es una unidad de medida utilizada con frecuencia para observar el desempeño de los estudiantes. No es el resultado de una nota, sino producto agregado de las diferentes calificaciones obtenidas por el estudiante a lo largo de un ciclo escolar determinado, en este caso del bachillerato completo con sus, al menos, tres años de estudio. El promedio sintetiza y expresa en una nota la diversidad de calificaciones obtenidas por los alumnos. En este sentido, suponemos que un estudiante que obtuvo un promedio de calificaciones más alto tuvo una experiencia escolar previa más exitosa que un alumno que obtuvo un promedio bajo. La variable se agrupa en bajo (6 a 7), medio (7.1 a 8) y alto (8.1 o más).
- Para tratar de tener noticia de la experiencia escolar de los alumnos en el bachillerato, más allá de las notas y calificaciones expresadas en los promedios, convenimos en incorporar como referente si los alumnos habían sido reprobadores durante sus estudios de bachillerato o si habían tenido una trayectoria continua. Partimos del supuesto que una trayectoria continua tiene un valor positivo por sobre una trayectoria donde se reprueban materias y se acreditan en extraordinario.[25] Se clasifica como reprobador o no reprobador.

25 Hemos discutido mucho sobre las causas de la reprobación, porque no siempre debe atribuírsele un valor negativo (por ejemplo, cuando un alumno decide reprobar para obtener una nota más alta en el examen extraordinario, o cuando un alumno decide dejar una materia por causas atribuibles al profesor, como hostigamiento o decepción por su baja calidad); sin embargo, hablando de la experiencia escolar, consideramos que en la mayoría de los casos, la reprobación de una asignatura representa un problema (administrativo, académico o de satisfacción con los resultados de un curso).

- La trayectoria continua o discontinua entre el bachillerato y el ingreso a la licenciatura expresa el grado en que los alumnos han enfrentado su escolaridad anterior. Medimos si ingresaron a la universidad el mismo año que egresaron del bachillerato y distinguimos además a los que egresaron el año anterior o lo hicieron en años anteriores. Si las trayectorias son continuas, hay un trabajo sistemático de inculcación y aprendizaje más eficiente que cuando las trayectorias son discontinuas; la continuidad también nos habla de las posibilidades familiares para sostener a los estudiantes en un trabajo escolar sin interrupción, mientras que las trayectorias discontinuas frecuentemente acusan problemas económicos y familiares. Se clasifica en orden decreciente como alto, medio y bajo de acuerdo con la coincidencia entre el año del egreso y el año de ingreso a la universidad.
- La calificación obtenida en el examen de admisión es indicador de conocimientos y habilidades diferentes. Se trata de un examen nacional estandarizado, diseñado y evaluado por el CENEVAL; consiste en 120 reactivos de opción múltiple que exploran los conocimientos de los alumnos en torno a siete áreas: razonamiento verbal, razonamiento numérico, mundo contemporáneo, ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas y español. Las calificaciones se agrupan de acuerdo con los porcentajes de respuestas correctas en el examen, donde el rango bajo comprende de 16% a 31%, el rango medio comprende de 32% a 44%, mientras que el rango alto comprende los que obtienen más de 44% de respuestas correctas.

De acuerdo con lo anterior, por su capital escolar los alumnos de la universidad se distinguen en tres grupos, aquellos que tienen un capital escolar alto (en general buenos promedios, altas notas en el examen, trayectorias continuas entre el egreso y el ingreso a la universidad y frecuentemente no reprobadores en sus estudios de bachillerato); los que tienen un capital escolar medio, y en el extremo contrario los poseedores de un capital escolar bajo (bajos promedios, con trayectorias discontinuas, reprobadores y bajas notas en el examen de admisión) (Tabla 3).

Tabla 3. Índice sumatorio del capital escolar[26]

	Sumatoria	Frecuencia	Porcentaje
Capital escolar bajo	3	339	2.16
	4	1,081	6.90
		1,420	**9.06**
Capital escolar medio	5	2,343	14.95
	6	3,473	22.16
	7	3,414	21.78
		9,230	**58.88**
Capital escolar alto	8	2,570	16.40
	9	1,440	9.19
	10	1,015	6.48
		5,025	**32.06**
	Total	**15,675**	**100**

Fuente: Elaboración propia.

SÍNTESIS: EL *CAPITAL CULTURAL*

Dadas las consideraciones anteriores, el capital cultural resulta del cruce entre capital escolar y capital familiar, con lo que podemos identificar tipos diferentes de alumno de acuerdo con sus disposiciones culturales incorporadas a lo largo de su socialización, de acuerdo con su posición social de origen, tratando de recuperar su experiencia escolar.

Dada la configuración específica del estudiantado de la UV, hemos llegado a la conclusión de que, por su capital cultural, hay al menos cinco tipos diferentes de estudiante.

26 A diferencia del *capital familiar*, medimos el *capital escolar* utilizando un índice sumatorio y no un análisis de *clusters*. En efecto, durante el proceso de investigación intentamos un ejercicio de *clusters*, que no resultó pertinente pues no discriminaba significativamente a los grupos. Además, como equipo de trabajo, tenemos amplia experiencia construyendo índices que con anterioridad nos han permitido discriminar grupos específicamente considerando la escolaridad previa.

CARACTERIZACIÓN DE LOS GRUPOS POR SU CAPITAL CULTURAL

Herederos. Son originarios de los sectores medios con trayectoria escolar previa media y alta.

En el extremo superior de la jerarquía social encontramos a estos grupos, originarios de ambientes económicos y culturales favorecidos, que gozan de buenas condiciones de vida, son herederos de padres frecuentemente con educación media o superior, y prestigiosas ocupaciones sociales. En sus trayectorias escolares previas han tenido calificaciones y promedios regulares y altos.

Héroes. Son originarios de sectores marginales con una trayectoria escolar previa alta.

Estos alumnos provienen de los grupos marginales que viven en condiciones de pobreza extrema y son originarios de familias frecuentemente sin estudios, pero que se diferencian de sus compañeros por tener un alto capital escolar acumulado, por obtener buenos promedios y altas calificaciones en el examen de admisión.

Pobres exitosos. Son originarios de clases populares con una trayectoria escolar previa alta.

Estos alumnos provienen de los grupos sociales populares que viven en condiciones de pobreza, originarios de familias con baja escolaridad, pero que se diferencian de sus compañeros por tener un alto capital escolar cultural acumulado; son pobres con buenas notas y promedios.

Riesgo. Originarios de clases populares con una trayectoria escolar previa mayoritariamente media.

Estos alumnos provienen de ambientes familiares pobres y desposeídos semejantes al grupo anterior, pero se diferencian porque en sus trayectorias escolares previas han tenido calificaciones y promedios regulares.

Alto riesgo. Muy pobres en capital cultural.

Grupo que podemos identificar como originario de los sectores marginales de la sociedad, jóvenes desprovistos de recursos y formados en ambientes sociales muy pobres, sus padres con frecuencia no tienen estudios; son jóvenes desprovistos a la vez de una experiencia escolar previa favorable, frecuentemente reprobadores y con calificaciones bajas (Tabla 4).

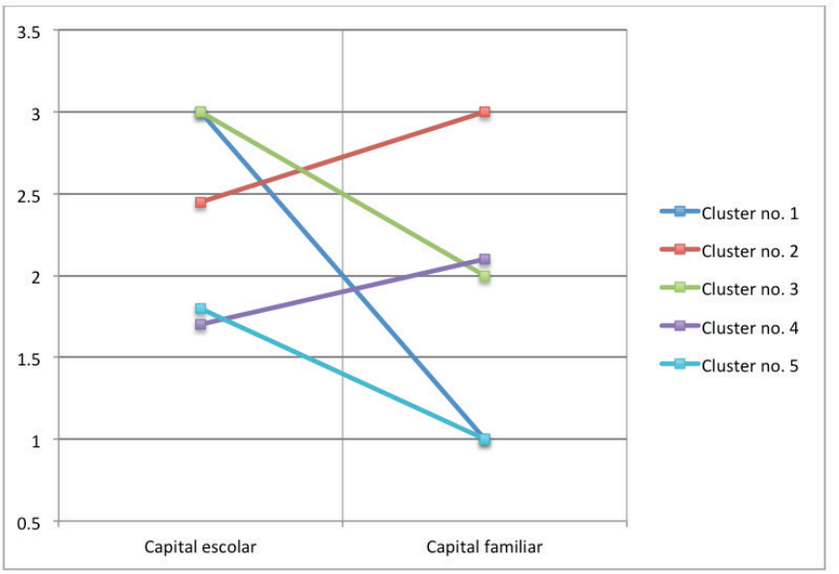


Figura 2. Capital cultural

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Caracterización de los estudiantes universitarios por su capital cultural (con base en la población que demanda)

Grupo	Capital familiar	Capital escolar	Absolutos	Total por grupo	% del total	Tipo de alumno
2	Medio-alto Medio-alto	Medio Alto	2,411 1,855	4,266	27.22	Herederos
3	Muy pobre	Alto	1,407	1,407	8.98	Héroes
1	Pobre	Alto	1,763	1,763	11.25	Pobres exitosos
5	Pobre Pobre	Bajo Medio	558 3,613	4,171	26.61	Riesgo
4	Muy pobre Medio-alto Muy pobre	Bajo Bajo Media	609 253 3,206	4,068	25.95	Alto Riesgo

Fuente: Elaboración propia.

Con base en la caracterización y definición de los grupos de estudiantes, hemos querido poner en evidencia la existencia de una diversidad de tipos (y por tanto, maneras de ser y vivir) de estudiantes que coexisten en la universidad. Primero para romper con las falsas representaciones sociales que los consideran a todos iguales, pero también para poner en entredicho una estructura formal de estudios organizados a través del curriculum, la administración y la distribución espacial que, bajo el ideario de la "igualdad de oportunidades", pone a competir con las mismas reglas y en los mismos términos a los desiguales. Para la racionalidad burocrática, un alumno es un número de matrícula, no hay consideración sobre su punto de partida y sus disposiciones para "sacar provecho" de la formación universitaria; a todos se les ofrecen los mismos recursos y se les exigen las mismas cosas, a todos se les exige por igual, pero no todos están en condiciones de tener una experiencia escolar exitosa.

En este apartado realizaremos tres ejercicios para hacer observable la trayectoria de los diferentes tipos de estudiantes. El primero consiste en hacer evidente la doble discriminación que ocurre, por un lado, entre los que demandan entrar a la universidad y los que efectivamente ingresan; por el otro, entre quienes ingresan y quienes han logrado sobrevivir en la universidad hasta el tercer año de los estudios de licenciatura. El segundo ejercicio consiste en poner en juego nuestra tipología para caracterizar la trayectoria de quienes han sobrevivido, haciendo observable las diferentes trayectorias de cada una de las clases de estudiante. El tercero intenta aproximarnos a la consideración sobre la situación escolar actual.

LA DOBLE DISCRIMINACIÓN

En la generación 2000 se presentaron 27,273 solicitantes de ingreso, de los cuales la UV aceptó a 12,372 (45%) y se inscribieron únicamente 12,055 (44%). Esto es, la universidad pone en juego criterios de selección pues no tiene capacidad para aceptar a todos los que solicitan ingresar a sus aulas.

Del total de aspirantes, procesamos el perfil de capital cultural de 15,675 (Tabla 5). Con base en esta información, podemos sostener que la demanda no es homogénea, y estudiantes de diferentes dotaciones de capital cultural aspiran a ser profesionistas con un diploma universitario: todos compiten en el marco de

la igualdad de oportunidades como iguales, pero sus desempeños son distintos si observamos las diferencias que ocurren entre los demandantes y los inscritos. En efecto, los grupos que mejor aprovechan la oportunidad de ingreso son los *Herederos*, los *Héroes* y los *Pobres exitosos*; esto es, los jóvenes que logran capitalizar mejor sus recursos para el ingreso son aquellos que son portadores de un capital escolar más alto, aunque sus capitales familiares sean débiles: 60 de cada 100 *Héroes* y *Pobres exitosos* logran ingresar y sólo 48 de cada 100 en el caso de los *Herederos*. Los grupos que más efectivos pierden son los más desprovistos tanto en capital familiar como en capital escolar, los que tienen según nuestro índice un capital cultural más bajo: los estudiantes tipificados en *Riesgo* y en *Alto riesgo* sólo alcanzan a ingresar 35 y 33 de cada 100 respectivamente.

Tabla 5. Demanda, inscritos y sobrevivientes por grupos de capital cultural

Capital cultural	Demanda[27]		Inscritos[28]		Sobrevivientes[29]	
	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%
Herederos	4,266	27.22	2,052	30.31	1,516	31.66
Héroes	1,407	8.98	860	12.70	582	12.15
Pobres exitosos	1,763	11.25	1,064	15.71	789	16.49
Riesgo	4,171	26.61	1,471	21.73	1,035	21.62
Alto riesgo	4,068	25.95	1,324	19.55	866	18.08
Totales	**15,675**	**100.00**	**6,771**	**100.00**	**4,788**	**100.00**

Fuente: Elaboración propia.

27 Constituyen una muestra que ocupa el 58% de los 27,273 aspirantes a ingresar a la universidad en el año 2000; se trata de aquellos que en la encuesta de ingreso aportaron toda la información necesaria para la definición de su capital cultural.

28 Constituyen una muestra que ocupa el 56% de los 12,055 estudiantes inscritos en primer ingreso en el año 2000, y que en la encuesta de ingreso aportaron toda la información necesaria.

29 Muestra que ocupa el 70% de los 6,771 estudiantes inscritos en 2000 que contaban con capital cultural, de quienes fue posible identificar su desempeño y que en 2003 permanecían en la institución.

Ocurre así una primera discriminación, pues en el juego meritocrático sólo los más dotados en capital cultural son los más capaces de lograr un espacio en la institución, dejando a su suerte y cancelando las posibilidades de desarrollo personal a miles de jóvenes que han egresado del bachillerato (y por tanto cumplen con el requisito formal del antecedente escolar previo) pero que no encuentran un lugar para continuar sus estudios de licenciatura. Hay aquí una pista interesante para pensar en una caracterización sociológica de "los rechazados", esos miles de jóvenes que no encuentran cupo en las instituciones de educación superior pública de México.

Una segunda discriminación ocurre entre quienes se inscriben y quienes sobreviven después de tres años de estudio. Esto es, entre quienes inician una carrera universitaria y quienes logran mantenerse en la universidad con la perspectiva de la obtención de su diploma (junto con todas las expectativas sociales que esto implica). Son los que conservan y dan existencia simbólica a la *illusio* de la meritocracia, los que sostienen el mito de que sólo los más aptos sobreviven y quienes con su esfuerzo personal han podido construir una experiencia escolar exitosa (al menos medida en los términos formales de las jerarquías académicas universitarias). Como hemos venido señalando de manera reiterada, todos los grupos pierden efectivos, no hay movimientos espectaculares ni sobre determinaciones sociales o culturales unívocas, pero sí es posible observar qué grupos sobreviven mejor: son otra vez los *Herederos* y los *Pobres exitosos* quienes aprovechan mejor las oportunidades, y se confirma en el extremo que a quienes hemos tipificado como en *Alto riesgo* efectivamente pierden más en números absolutos y en la participación porcentual.

LAS TRAYECTORIAS DESIGUALES

De acuerdo con la tipología que hemos construido para trabajos anteriores (Chain, 1994; 2001) las trayectorias estudiantiles pueden ser clasificadas como *Alta*, *Regular* y *Baja*. Para esta clasificación hemos puesto en relación el promedio de calificaciones obtenidas por el estudiante durante su transcurso universitario, con el índice de aprobación en ordinario[30] y el índice de promoción

30 Este índice clasifica a los estudiantes según su grado de aprobación en ordinario, es decir,

de sus cursos.[31] Presentamos la información de 4,788 estudiantes (Tabla 6) de los cuales fue posible construir indicadores de su trayectoria escolar; éste es un grupo representativo de la mayoría de las carreras. Este grupo de la población de sobrevivientes se distribuye de manera desigual: más de 47% tiene una trayectoria *Baja*, 21.6% tiene una trayectoria *Regular* y sólo 31% tiene una trayectoria *Alta*. Si del análisis de las trayectorias podemos tener una pista para inferir el tipo de experiencia escolar, podríamos decir que menos de la tercera parte están teniendo una experiencia escolar exitosa y que hay una diversidad de modos muy variada de aprovechar la universidad.

Tabla 6. Trayectorias estudiantiles

Trayectoria	Frecuencia	Porcentaje
Alta	1,480	30.91
Regular	1,036	21.64
Baja	2,272	47.45
Total	**4,788**	**100.00**

Fuente: Elaboración propia.

Una trayectoria *Alta* corresponde a los ideales y propósitos de la universidad; caracteriza a estudiantes que tienen un alto promedio de calificaciones, que aprueban sus asignaturas de manera ordinaria y promueven todos los cursos a los que se inscriben. Son los estudiantes más cumplidos, con mejor desempeño y estrategias adecuadas para sobrevivir en la universidad dentro de los límites temporales y académicos que marca su programa de estudios. En el extremo contrario,

a la primera oportunidad, antes de las posibilidades de acreditación a través de cualquier tipo de examen extraordinario.

31 El índice de promoción se establece poniendo en relación las asignaturas inscritas con las asignaturas acreditadas y nos refiere no sólo a la cantidad de materias aprobadas sino a las estrategias estudiantiles para la acreditación de sus cursos. El cálculo se establece dividiendo el número total de materias promovidas entre el total de materias que debieron haber acreditado de acuerdo con las normas exigidas en cada plan de estudios.

una trayectoria *Baja* caracteriza estudiantes cuya experiencia escolar está marcada por bajas notas, presentación de exámenes extraordinarios y frecuentes fracasos a la hora de promover una asignatura determinada; son alumnos que van sobreviviendo con dificultad y muy probablemente tengan serios problemas para egresar con un certificado (al menos dentro del tiempo establecido oficialmente).

Tabla 7. Trayectorias estudiantiles por grupos de capital cultural

Capital Cultural	Trayectoria			Total
	Alta	Regular	Baja	
Herederos	532	316	668	1,516
	35.09%	20.84%	44.06%	
Héroes	225	129	228	582
	38.66%	22.16%	39.18%	
Pobres Exitosos	317	210	262	789
	40.18%	26.62%	33.21%	
Riesgo	207	195	633	1,035
	20.00%	18.84%	61.16%	
Alto Riesgo	199	186	481	866
	22.98%	21.48%	55.54%	
	1,480	**1,036**	**2,272**	**4,788**

Fuente: Elaboración propia.

Si atendemos las clases de estudiante que hemos construido por su capital cultural y observamos las trayectorias de los distintos grupos, encontramos que todos los tipos comparten una variedad de trayectorias; esto es, hay trayectorias *Altas*, *Regulares* y *Bajas* en todos ellos (Tabla 7). Pero no se distribuyen de la misma manera. Así, quienes aprovechan mejor las oportunidades dentro de la universidad son los *Pobres exitosos*, los *Héroes* y los *Herederos* pues la proporción de ellos con trayectorias altas es mayor que la de otros grupos. En el extremo contrario, son los estudiantes en *Riesgo* y en *Alto riesgo* quienes tienen trayectorias más bajas. Se corrobora nuestra apreciación de que tienden a

sobrevivir mejor los estudiantes que cuentan con una alta dotación de capital cultural, donde especialmente destacan aquellos dotados (como antecedente) de un fuerte capital escolar y con relativa independencia de su capital familiar. En el extremo, nuestras categorías de *Riesgo* y *Alto riesgo* confirman que su trayectoria tiende a ser *Baja* y, por tanto, su riesgo de no lograr una experiencia escolar exitosa se incrementa.

LA SITUACIÓN ESCOLAR ACTUAL

La situación escolar actual se refiere al número de créditos o materias que ha promovido el estudiante del total de créditos o materias requeridos del programa cursado. Este índice nos habla acerca de su avance con respecto al programa que cursa. Está expresado en porcentajes de acuerdo con el siguiente criterio: *Óptimo* es alguien que ha promovido el total de los cursos o créditos que se espera promueva en un determinado tiempo establecido por el programa de estudios; *Irregular* es alguien que ha promovido entre el 90 y menos del 100% de lo que debió de haber promovido; y Rezagado es alguien que debe más del 10% de las materias o créditos a los que se inscribió.

Nos preocupa observar la condición de rezago (al menos frente a la distribución oficial de los cursos y de sus tiempos) de los diferentes grupos. Consideramos que éste es un enfoque complementario de la trayectoria porque nos permite hacer visible la diferencia entre quienes avanzan según lo esperado y aquellos estudiantes que al no haberlo logrado adeudan materias.

Tabla 8. Situación escolar actual

Grupo	Absolutos	%
Óptimo	2,676	55.89
Irregular	253	5.28
Rezago	1,859	38.83
Total	**4,788**	**100.00**

Fuente: Elaboración propia.

Así las cosas, del conjunto de estudiantes que han sobrevivido y de los que disponemos información sobre su grado de avance, la población estudiantil se agrupa en dos grandes grupos: el primero con un desempeño óptimo, es decir un conjunto de estudiantes que no deben materias y que han acreditado sus cursos siguiendo las reglas institucionales; este grupo comprende a un poco más de la mitad de la población total. En el extremo contrario, casi 40% tiene una trayectoria donde sobrevive en la universidad, pero adeuda más del 10% de las materias que debería haber cubierto y que caracterizamos como condición de rezago.

Tabla 9. Situación escolar actual por grupos de capital cultural

Capital Cultural	**Situación escolar**			**Total**
	Óptimo	**Irregular**	**Rezago**	
Herederos	**860**	**73**	**583**	**1516**
	56.73%	**4.82%**	**38.46%**	
Héroes	**366**	**42**	**174**	**366**
	62.89%	7.22%	29.90%	
Pobres Exitosos	**507**	**51**	**231**	**789**
	64.26%	6.46%	29.28%	
Riesgo	**494**	**52**	**489**	**1035**
	47.73%	**5.02%**	**47.25%**	
Alto Riesgo	**449**	**35**	**382**	**866**
	51.85%	**4.04%**	**44.11%**	
	2676	**253**	**1859**	**4788**

Fuente: Elaboración propia.

Si observamos el comportamiento de las clases de estudiante que hemos construido por su capital cultural, es muy notorio cómo los grupos de *Pobres exitosos* y de *Héroes* tienen un desempeño mejor que la media y la mayoría de ellos tienen trayectorias continuas y han acreditado todos los cursos exigidos por el programa. Otra vez el capital cultural y específicamente el capital escolar son marcas distintivas que diferencian las trayectorias estudiantiles y la experiencia

escolar de los alumnos. Confirmando nuestra hipótesis inicial, los grupos que hemos caracterizado como en *Riesgo* y *Alto riesgo* –originarios de los sectores pobres y marginales, y con un escaso capital escolar previo– son los que tienen una condición escolar de mayor rezago; esto es, su experiencia escolar ha estado marcada por varios fracasos a la hora de acreditar sus cursos y a la hora actual deben varias materias. Previsiblemente estos dos últimos grupos serán los que tengan mayores dificultades para egresar a tiempo y con buenas notas.

CONCLUSIONES

En este trabajo hemos mostrado cómo el acceso a la escolaridad superior en México es una cuestión exclusiva de una minoría. Históricamente esta minoría estuvo asociada a los sectores medios y altos de la población, y con la expansión del sistema ocurrida al final del siglo XX se han diversificado los orígenes sociales del estudiantado. Esta diversificación, sin embargo, no elimina el papel social de la educación superior como reproductora de la exclusión y de la desigualdad social. Tenemos evidencia para demostrar que, a pesar de haber cubierto en términos formales con los estudios antecedentes, miles de jóvenes no tienen posibilidades de ingresar a la universidad, y que los grupos sociales que tienen mayor dificultad para hacerlo son los pobres y marginales.

Desde nuestro punto de vista, la propuesta metodológica que sostiene este trabajo muestra sus bondades para analizar, con base en la información disponible en las bases de datos de las instituciones de educación superior, las características sociales de los estudiantes. Es una propuesta metodológica que puede permitir estudios comparativos entre instituciones y, por consiguiente, constituye una invitación al debate y a la investigación comparada que nos permita contrastar resultados, para así conocer mejor los procesos que ocurren en el sistema de educación superior.

Es importante señalar que, en los términos en que hemos analizado los componentes del capital cultural de nuestros estudiantes, las determinaciones sociales y familiares tienen un peso específico, pero son los antecedentes escolares (que a su vez encubren determinaciones sociales y familiares) los que primordialmente funcionan como un factor de diferenciación para garantizar el ingreso a la universidad y para asegurar una mejor trayectoria. Nosotros hemos utilizado la in-

formación sobre el bachillerato en tanto escolaridad previa, pero será muy importante considerar el largo proceso de selección escolar ocurrido en la primaria y en la secundaria que hace que el capital cultural funcione como una marca de diferenciación social definitiva para el acceso a la escolaridad superior.

En contra de muchas de las representaciones sociales dominantes y los modos de operación institucional, con nuestro estudio se confirma la hipótesis de que las poblaciones estudiantiles no son homogéneas y se muestra la diversidad de tipos de estudiantes que componen la universidad contemporánea. Esta tipología es pertinente para hacer observable la desigualdad y el riesgo de los más frágiles para sobrevivir en la universidad, para lograr una trayectoria escolar y una experiencia escolar exitosas.

Con base en esta diversidad de los tipos estudiantiles, es posible observar distintos modos de apropiación de las oportunidades escolares y del desarrollo de las trayectorias estudiantiles. Así, vemos cómo el grupo que hemos llamado *Herederos* tiene una ventaja mayor de inscripción y de supervivencia, que transitan por la universidad sin muchos problemas y desarrollan trayectorias mayoritariamente buenas. Los grupos que hemos denominado *Héroes* y *Pobres exitosos*, son jóvenes originarios de ambientes sociales marginales y pobres, con padres de escasa escolaridad y ocupaciones poco prestigiosas en la escala social, pero que se distinguen por tener buenos antecedentes escolares en el bachillerato; son estudiantes que a pesar de sus condiciones sociales, logran remontar sus determinaciones sociales, poseen buenos hábitos de estudio y tienen un compromiso personal con sus procesos de aprendizaje que les permiten tener mayores oportunidades de inscripción y desarrollar buenas trayectorias escolares. El caso contrario es el de los estudiantes que hemos tipificado como *Riesgo* y *Alto riesgo*, quienes comparten un origen social pobre y marginal, pero se caracterizan por tener un bajo capital escolar previo, lo que tiende a determinar menores horizontes de inscripción y supervivencia, lo que influye para que desarrollen trayectorias irregulares y vivan una experiencia escolar complicada.

Estas apreciaciones no sólo tienen como base una preocupación científica que busca caracterizar sociológicamente a los estudiantes universitarios, también nos orienta un interés por cambiar la universidad y por promover una reconsideración institucional sobre los mecanismos de selección y seguimiento de nuestros estudiantes. Nos importa identificar a los estudiantes con mayor riesgo de abandono o fracaso escolar, pues ellos alimentan las bajas tasas de

titulación de nuestras instituciones y representan un desafío pedagógico para garantizar que todos los estudiantes universitarios logren aprendizajes duraderos y aprovechen plenamente los procesos de socialización que ocurren en la universidad. Derivado de lo anterior, es imprescindible el diseño de estrategias diferenciadas para la atención de los estudiantes y la implementación de políticas compensatorias y acompañamiento escolar que garanticen apoyos específicos para los diferentes tipos de estudiantes.

Este trabajo es producto de un programa de investigación de largo aliento sobre los estudiantes universitarios. Derivados de nuestros avances, estamos frente a nuevos desafíos de la investigación: en primer lugar, tenemos por delante abordar la cuestión del género, para buscar hacer observables nuevas diferencias entre los tipos de estudiantes y estar en condiciones institucionales de construir políticas con una perspectiva de género que posibiliten mejores oportunidades para hombres y mujeres. En segundo lugar, planteamos como urgente el análisis sociológico de los rechazados, pues pensamos que si identificamos las características sociales, culturales y educativas que están pesando en el proceso de exclusión escolar (y social) de que son objeto, estaremos en mejores condiciones para revisar los procesos de admisión y para diseñar políticas públicas que alienten su continuidad en los estudios. En tercer lugar, nos hemos planteado dar continuidad al seguimiento de las trayectorias hasta el egreso y la inserción laboral, pues el estudio se ha concentrado en el análisis de las trayectorias hasta el tercer año, pero sabemos que el proceso de elaboración de las tesis y los procesos de titulación son otro peldaño en la carrera de obstáculos que representan los estudios universitarios para los estudiantes; aspiramos a prolongar nuestro trabajo para observar cómo se distribuyen las oportunidades sociales de empleo para los universitarios. Finalmente, con el propósito de aproximarnos al detalle de la experiencia escolar, de nuestro equipo de investigación depende la elaboración de varias tesis, que a través de historias de vida, buscarán aproximarse al detalle de la vida cotidiana escolar que viven de manera diferenciada los tipos de estudiante que hemos caracterizado.

LISTA DE REFERENCIAS

Bartolucci, J. (1994). *Desigualdad social, educación y sociología en México*. México: Porrúa.

Baudelot, C., & Establet, R. (1971). *L´ecole capitalista en France*. Paris: Francois Maspero.

Baudelot, C., & Establet, R. (1990). *El nivel educativo sube: refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*. Madrid: Morata.

Baudelot, C., & Establet, R. (1990). *La escuela capitalista*. México: Siglo xxi.

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 5.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo xxi.

Bourdieu, P. (2003). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo xxi.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.

Bowles, S., & Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. México: Siglo xxi.

Casillas, M. A. (1990). *El proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna* (Tesis de maestría inédita). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

Casillas, M. A., Chain, R., & Jácome, N. (abril-junio, 2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior, 36*(142), 7-29.

Chain, R. (1994). *Demanda, selección y primer ingreso en la Universidad Veracruzana generación 1993-1994*. México: Universidad Veracruzana.

Chain, R. (2001). *Demanda, estudiantes y elección*. México: Universidad Veracruzana.

Colorado, A. (2005). *Las cuotas en el financiamiento de la educación superior. El caso de la Universidad Veracruzana* (Tesis de licenciatura inédita). Facultad de Sociología, Universidad Veracruzana, México.

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe a la unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo xxi*. México: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Delors, J. (1998). *Education for the twenty-first century: issues and prospects: contributions to the work of the International Commission on Education*

for the Twenty-first Century. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Durkheim, E. (1994). *Educación y sociología* (2ª ed.). México: Leega.

Durkheim, E. (1998). *Educación y pedagogía: ensayos y controversias*. Buenos Aires: Losada.

Durkheim, E. (1998). *Las reglas del método sociológico* (3ª ed.). México: Coyoacán.

Figueras, M. S. (2001). Análisis de conglomerados o *cluster*. Recuperado de http://ciberconta.unizar.es/leccion/*cluster*/inicio.html

Fox, V. (2003). *Tercer Informe de Gobierno*. México: Poder Ejecutivo Federal.

Fuentes, O. (1986). Crecimiento y diferenciación del sistema universitario: el caso de México. *Crítica*, 26-27.

Fuentes, O. (1989). La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro. *Universidad Futura*, 1.

Fuentes, O. (abril-junio, 1983). Las épocas de la universidad mexicana. *Cuadernos Políticos*, 36.

Garay De, A. (2001). *Los actores desconocidos: una aproximación al conocimiento de los estudiantes,* México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (1990). *Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de. http://www.inegi.org.mx

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (1992). *Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2000). *XII Censo Nacional de Población y Vivienda*. Recuperado de http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/censos/cpv2000/default.asp?c=701

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2001). *Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx

Kent, R. (1987). Invitación al debate: ¿qué es la universidad de masas y qué queremos hacer con ella? *Crítica*.

Kent, R. (2002). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa: estudios comparativos* (2ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Saint Martin, M. (marzo, 2000). La fin des héritiers. *Pour*, 65, 95-101. Recuperado de http://www.grep.fr/pour/index.htm

Sección II

Experiencias de investigación en nivel de posgrado sobre trayectorias escolares

Experiencia desarrollada en el seguimiento de cohortes estudiantiles: el caso de la Universidad de Sonora

Ma. Guadalupe González Lizárraga[1]
Migdelina Andrea Espinoza[2]

Introducción y antecedentes

Desde la fundación del programa de Maestría en Innovación Educativa en la Universidad de Sonora (UNISON), se estableció como prioritario desarrollar investigaciones en torno a un actor central, el estudiante. La experiencia se remitía a trabajos de titulación a nivel licenciatura, hasta llegar de manera paulatina a la consolidación de varias temáticas en torno a este actor. El financiamiento logrado en un primer proyecto de investigación así como la producción continua de tesis a nivel de posgrado ha logrado una mayor consolidación del trabajo promovido desde hace quince años. A la fecha, se han sumado esfuerzos de varios académicos y estudiantes, y se han emprendido caminos

1 Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Montreal. Profesora de la Universidad de Sonora.

2 Maestra en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora.

teóricos y metodológicos diversos en estas temáticas, aportando de manera sustancial al avance de la investigación en diversas temáticas sobre los estudiantes, agrupadas en los temas de trayectoria y experiencia escolar (Miller, 2013).

En el presente trabajo se aborda la experiencia de una temática de estudio, el seguimiento de cohortes estudiantiles, conocida también como trayectorias escolares, desarrollada de manera exclusiva con estudiantes agrupados en diversos programas pertenecientes a la UNISON. Se describe de manera histórica la forma en que se incorporan conceptos y estrategias metodológicas al análisis de la temática en cuestión, concluyendo con un ejercicio que pretende integrar una perspectiva diferente a la de las trayectorias, esto es, el seguimiento de cohortes de estudiantes.

Los trabajos en esta línea se inician de manera pragmática con estudios de pequeñas muestras de diversas carreras, en donde se intentaba conocer el impacto de una variable sobre otra, generalmente tomando como variable dependiente el promedio universitario y como independientes el puntaje del examen de ingreso (Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos, EXHCOBA), el promedio de preparatoria, o bien, alguna otra características que la literatura reportara como importante.

El marco conceptual de estas primeras investigaciones se construyó a partir de propuestas derivadas desde el diseño curricular, con la construcción de los perfiles de ingreso, o bien de estudios sobre elección de carrera, y en menor medida de trayectoria escolar. Los estudios citados de manera recurrente en estos primeros trabajos fueron desarrollados a nivel nacional y reconocidos como autores clásicos, tal es el caso de Díaz Barriga (1993), Calatayud y Merino (1984), Acosta, Bartolucci y Rodríguez (1981) y Chain (1995).

Un estudio pionero en la región lo constituye el primer perfil de ingreso de los alumnos de la UNISON elaborado a partir de la descripción de los puntajes alcanzados en el EXHCOBA en el ingreso de dos generaciones, la de 1997 y la de 1998. El aspecto de mayor relevancia en este reporte es el énfasis de los bajos puntajes obtenidos en todos los programas de estudio a los cuales ingresan los estudiantes (González, 1999).

Posteriormente, y a partir de los bajos puntajes obtenidos en el examen de ingreso, se tomaron muestras de diversas carreras, para realizar seguimiento a un año y observar correlaciones entre tres calificaciones; el promedio de preparatoria, los puntajes del EXHCOBA y los promedios logrado por los estudiantes a un año de estancia universitaria (Hernández, 2000; Martínez, 2000). En es-

tos tres estudios se toma como base metodológica la propuesta desarrollada por Chain (1995), y se establece de manera preliminar el perfil de ingreso académico construido con dos variables (puntaje de preparatoria y examen de admisión).

Una vez obtenido este perfil de ingreso académico se intenta probar la construcción de un perfil socioeconómico, considerando también dos variables (ingreso y ocupación laboral familiar). Estas dos variables compuestas se mantienen como variables importantes y de manera constante son probadas en estudios posteriores (González, Hernández, Martínez & Valenzuela, 2000).

Lara (2004) presenta en un trabajo de tesis a nivel maestría[3] resultados del primer proyecto de tesis construido bajo una perspectiva teórica que incorpora las principales nociones planteados por De Garay (2001), destacando entre los objetivos más importantes conocer quiénes son, qué hacen y qué piensan los jóvenes universitarios de la carrera de Comunicación en la Universidad de Sonora, además de caracterizar los aspectos en los que coinciden y en cuáles son diversos los estudiantes. Una aportación fundamental de este estudio fue la construcción de una encuesta a partir de las aportaciones de Chain (1995; 2001) y De Garay (2001), la cual empezaba a desarrollarse a nivel institucional por el Departamento de Servicios Estudiantiles en la misma UNISON. De esta manera se comenzó a intentar explicaciones comprensivas y de análisis de dimensiones establecidas en el cuestionario.

Posterior a esta experiencia y a partir de un primer contacto con el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (IIE-UV), se intenta replicar la metodología propuesta y probada por Chain (1995, 2001). Para ello se desarrolla un proyecto,[4] bajo la asesoría del Dr. Ragueb Chain, con el objetivo de elaborar una caracterización de la población de estudiantes a partir del análisis de la encuesta de primer ingreso, aplicada de manera institucional por el Departamento de Servicios Escolares de la UNISON. Así mismo, se considera también en este proyecto el papel que juega el perfil de ingreso académico (puntajes del EXHCOBA y el promedio de preparatoria) en la trayectoria a un año; esto fue desarrollado en la generación que ingresó a la UNISON en 2003.

3 Maestría en Innovación Educativa en la UNISON.

4 Proyecto: Perfil de ingreso y trayectoria de los estudiantes de la Universidad de Sonora, financiado por Fondos Mixtos SEC-Conacyt (SON-2004-C02-018) con una duración de dos años (2004-2006).

Entre los principales resultados obtenidos se presentó la caracterización de la población total en cinco dimensiones (características generales poblacionales, condiciones socioeconómicas y familiares, hábitos de estudio, identificación vocacional con la carrera e intereses extracurriculares) que exploraba en ese momento la encuesta de ingreso. De manera adicional, en esta caracterización se incorporaron aspectos relacionados con el perfil académico por carrera, así como los puntajes obtenidos en el EXHCOBA a partir de las preparatorias de procedencia (González & López, 2004; González, López, González & Jiménez, 2004). En la segunda fase del proyecto en cuestión se analiza, junto a las características del perfil de ingreso, la situación académica de la misma generación a un año de estancia universitaria, y se determinan las variables asociadas al promedio escolar (González, Urquidi & López, 2005; López, 2006) reafirmando en gran medida las obtenidas en estudios nacionales.

El análisis de esa encuesta permitió profundizar en las dimensiones contenidas; por ejemplo, a partir de dos dimensiones, la socio-familiar (con indicadores de escolaridad de los padres y condiciones de vida) y la de antecedentes académicos (con tipo de preparatoria y promedio obtenido) se establece una correlación con la permanencia estudiantil; este estudio fue llevado a cabo con una muestra en la División de Ciencias Sociales (Medina, 2006). Otro ejemplo del análisis y construcción de dimensiones de investigación elaboradas a partir de la encuesta de primer ingreso lo constituye el trabajo de González (2006), en donde se plantea como objetivo identificar las diferencias que existen en el consumo cultural y el capital cultural de los jóvenes al momento de su ingreso, y observar en qué medida influye en la permanencia y rendimiento escolar universitario a un año de su estancia en la UNISON. La dimensión analizada de la encuesta institucional corresponde a los intereses extracurriculares, permitiendo construir con los diversos indicadores una perspectiva de análisis a partir de Bourdieu y Passeron (1998).

Durante este periodo se intenta probar el *software* BANSY, desarrollado por el IIE-UV, para una generación de estudiantes en la UNISON; sin embargo, por múltiples problemas prácticos y tecnológicos no fue posible instrumentarlo. Los esfuerzos por recuperar a nivel institucional la experiencia desarrollada por la UV rinden sus frutos en el Departamento de Planeación de la UNISON, en donde Burgos y Pacheco (2005) considerando los principios de la metodología

de Chain (2001), describen a partir de los registros escolares generados por los estudiantes la trayectoria escolar de una generación (1999-2004).

En 2007 se continúa con la elaboración del seguimiento de trayectoria de estudiantes, buscando identificar variables que determinen la continuidad y el rezago de una cohorte de estudios a través del seguimiento de cinco semestres consecutivos. De esta manera se desarrollan dos estudios, cuyo objetivo fue esclarecer conceptos como la permanencia, el rezago, la continuidad y la eficiencia terminal en relación con el éxito escolar en nuestra institución (Martínez, 2007; Parra, 2007).

Los estudios descritos hasta este momento fueron desplegados bajo una metodología cuantitativa y considerando en todo momento las aportaciones desarrolladas por Chain y del equipo del IIE-UV. Esta experiencia contribuyó al establecimiento de una línea de investigación en la Maestría en Innovación Educativa, sobre los estudiantes y su trayectoria. El trabajo efectuado en los estudios anteriormente descritos apoyó a dos procesos fundamentales en el equipo de trabajo:

a. A nivel teórico, adentrarnos en un campo de estudio apenas conocido bajo el esclarecimiento de conceptos ordenadores en el tema de las trayectorias que permitan desarrollar proyectos en las poblaciones universitarias.
b. A nivel metodológico, en un primer momento de manera eminentemente descriptiva, acercarnos a la conformación de variables, realizar cálculo de las mismas, para más tarde llegar a los primeros análisis relacionales entre dichas variables.

La experiencia desarrollada hasta ese momento se había centrado en el análisis de los estudiantes que lograban terminar sus estudios, de alguna manera reconocidos como exitosos, sin embargo, se planteaba la necesidad de emprender estudios en donde fuera posible visualizar a los estudiantes con trayectorias diferentes, esto es, los estudiantes que no logran terminar sus estudios, o abandonan la institución, y quienes invierten un mayor tiempo en concluirlos.

Con el objetivo de fundamentar el desarrollo de una propuesta sobre el seguimiento de cohortes estudiantiles bajo la incorporación de conceptos que permiten abordar el estudio de dicho proceso, se presenta en el siguiente apartado una revisión bibliográfica, para finalmente llegar al planteamiento de una propuesta metodológica probada en una muestra de estudiantes de la UNISON.

EL ESTUDIO DE COHORTES ESTUDIANTILES COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

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.

Astin (2006), Engstrom y Tinto (2008) expresan la necesidad de continuar de manera ininterrumpida la investigación relacionada con los problemas de permanencia y deserción universitaria. Esta afirmación se sustenta en la investigación desarrollada por más de cuatro décadas en territorio estadounidense, la que les ha revelado que los estudiantes de más bajos recursos económicos presentan y enfrentan mayores problemas para permanecer en este nivel escolar. En este sentido, la evidencia obtenida en sus investigaciones les permite afirmar que son estos estudiantes de menores recursos los que tienen más problemas para perseverar en la universidad y los que principalmente desertan de la misma, o bien, no logran completar sus programas en los periodos oficiales establecidos. Estos autores afirman que aumentar la cobertura no se convierte en un proceso automático de permanencia o de éxito escolar de los estudiantes; para ello, sostienen, es necesario desarrollar estrategias de intervención e incluso políticas públicas que impacten en estos problemas.

Aunado al problema del abandono, en América Latina surge otro tipo de dificultades en la educación superior, estas son la reprobación y el rezago, debido a un contexto de desigualdad y pobreza, principalmente. El incremento de la matrícula ha traído 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 (González, 2006; Rama, 2005).

En esta perspectiva, el estudio del seguimiento de cohortes se propone 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 cierto grado esos problemas. Actualmente, en este campo interdisciplinario de estudio aún incipiente, es posible agrupar conceptos tales como: perseverancia, integración, éxito, rezago, abandono, reprobación, perfiles de ingreso e incluso el de trayectorias escolares.

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; Chain, 1995; Chain, Jácome & Martínez, 2001; Echeverría, 2004; De Garay, 2004, 2005; Guzmán, 2004; Pascarella, 1982; Romo, 2001; Sauvé, Godelieve, Johanne, Fontaine & Wright, 2006; Tinto, 1992; Yorke & Longden, 2004).

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).

De acuerdo con Guzmán y Saucedo (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 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 Ragueb Chain ha abierto una importante línea de trabajo a lo largo de varios años con las trayectorias escolares en la Universidad Veracruzana, explorando diversas variables que expliquen de mejor manera los diversos tipos de trayectoria generados en las universidades.

En 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 trabajo inicial aportan una primera clasificación de las trayectorias, las que ubican en tres niveles: alta, media y baja. Una replicación de esta propuesta es posible encontrarla en el trabajo de Debera, Machado y Nalbarte (2004) en Uruguay, quienes realizan un seguimiento en una cohorte universitaria bajo la utilización de este modelo.

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 (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 éstas ofrecen. 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 Chain ha desarrollado un sistema para la exploración de una serie de variables institucionales entre las 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 da 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 familiar, junto a un índice de capital escolar distinguiendo a través de la técnica de análisis *cluster* cinco grupos de estudiantes.

La principal característica de los estudios de 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 cohortes y considerando fundamentalmente los exámenes de selección y los promedios logrados en las instituciones, entre los factores más importantes.

De esta manera, con el fin de ejemplificar la importancia del seguimiento de cohortes estudiantiles se presenta una propuesta que retoma los conceptos expuestos, así como las variables susceptibles a ser probadas en el seguimiento de una cohorte generacional (2005-2010), en donde se analizan tres tipos de trayectoria (perseverante, rezago y de abandono), y en las cuales se utiliza la comparación de cuatro variables fundamentales: características personales, con indicadores como edad, sexo, estado civil y lugar de origen; situación económica familiar, con indicadores como la condición laboral, ingreso mensual familiar y escolaridad de los padres; trayectoria escolar previa a través del indicador de promedio obtenido en el bachillerato, y habilidad y capacidad, expresadas en el promedio alcanzado en el examen de ingreso. El estudio continuo y permanente de estas cuatro variables en todos los estudiantes, dan lugar al desarrollo de una propuesta de estudio para la evolución de cohortes estudiantiles como una estrategia de investigación y transformación de las instituciones de educación superior (González, 2011).

VARIABLES UTILIZADAS EN EL SEGUIMIENTO DE COHORTES

Las variables incorporadas en la propuesta de Chain (1995) es posible encontrarlas en otras propuestas teórico-metodológicas que han sido probadas de manera recurrente en universidades estadounidenses con numerosas poblaciones. Modelos reconocidos como clásicos, tal es el de Tinto (1992), Pascarela (1992) y Astin (1995), hasta las últimas investigaciones realizadas en este campo en territorio mexicano como las de Casillas, Chain y Jácome (2007), Acosta (2008) y Acosta y Planas (2013) las han incorporado.

La propuesta que aquí se presenta incluye variables que pueden ser obtenidas tras el seguimiento de los registros escolares y han demostrado su consistencia en la determinación del tipo de trayectoria obtenida por los estudiantes universitarios. La principal ventaja es que no se queda solamente en el tipo de trayectoria, al contrario, se le pueden adicionar otros elementos en el seguimiento como podría ser el caso de la situación laboral posterior o incluso elementos de subjetivación.

En este momento el modelo incluye sólo las variables con las que el estudiante arriba a la institución y representan las condiciones personales previas al ingreso; pueden ser agrupadas en cinco dimensiones. En la primera dimensión se colocan las características intrínsecas de los sujetos, los datos demográficos poblacionales, esto es, las características personales como la edad, el sexo, el estado civil y el lugar de origen. En la segunda dimensión se colocan aquellas variables que representan la situación de la familia respecto al nivel socioeconómico y de escolaridad de los padres. En una tercera dimensión se coloca la escolaridad de los estudiantes previa a su ingreso, esto es, el tipo de preparatoria y el promedio obtenido. En la cuarta dimensión se ubican los conocimientos y habilidades que se evalúan en el examen de ingreso por el EXHCOBA. Una quinta dimensión la constituye el tipo de trayectoria lograda junto al promedio obtenido en el momento de conclusión, abandono o toma de la muestra para el seguimiento, expresados estos elementos en la Figura 1.

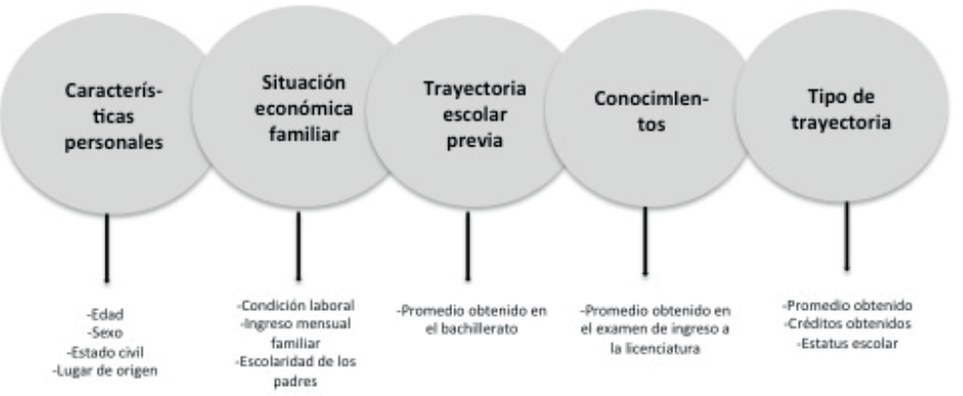


Figura 1. Dimensiones e indicadores para el seguimiento de cohortes

Fuente: Elaboración propia.

En la dimensión económico familiar, las variables fueron reagrupadas en dos diferentes índices, el económico y el de escolaridad de los padres. El tipo de trayectoria se establece a partir de las calificaciones, el número de créditos obtenidos y el estatus del estudiante.

En el siguiente apartado se desarrolla un ejercicio en donde se expresan las variables e indicadores en una cohorte de estudios (2005-2010).

EL SEGUIMIENTO DE LAS VARIABLES EN UNA COHORTE GENERACIONAL EN LA UNIVERSIDAD DE SONORA

La población total que ingresó en la cohorte estudiada estaba constituida por 5,269 estudiantes que ingresaron en 2005 a la UNISON, en las cuatro unidades regionales que integran dicha institución, con la siguiente distribución: Unidad Centro (Hermosillo), 4,144 (78.7%); Unidad Sur (Navojoa), 670 (12.7%); Unidad Norte (Caborca, Santa Ana y Nogales), 455 (8.6%).

Para calcular el número de estudiantes que se encuentra en cada uno de los tres tipos de trayectoria, se consideraron dos criterios fundamentales. 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 progra-

mas de 8, 9 o 10 semestres; el segundo se establece a partir de criterios institucionales para dar de baja o mantener inactivo a quien no cumpla con la normatividad del reglamento escolar. Respecto al primer criterio, se presenta la siguiente situación, los programas con duración de 9 semestres concentran el 69.8% de la población estudiantil, siguiendo los 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. Respecto al segundo criterio, 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 con 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:

Perseverante: Estudiantes que tuvieran el estatus de egresados de acuerdo con el 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 tener el 100% de los créditos en el ciclo 2009-2 y 2010-1, respectivamente. Sólo 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. 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.

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 consideró a los estudiantes que tuvieran por abajo del 90% de los créditos. 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.

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. Estos estudiantes representan el 33.4% (N = 1,686).

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 (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de la población de acuerdo con el tipo de trayectoria

	Perseverante	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

Fuente: Elaboración propia.

DETERMINACIÓN DE LA MUESTRA DE ESTUDIO

A partir del número de estudiantes en cada tipo de trayectoria se establecieron tres muestras de estudio con el fin de calcular en cada caso las variables e indicadores respectivos. El número de sujetos para cada caso quedó constituido por 132 estudiantes perseverantes (16.5%), 193 estudiantes rezagados (24.1%) y 475 estudiantes en situación de abandono[5] (59.4%).

Procedimiento: Las variables se recogieron de dos fuentes institucionales, la encuesta de ingreso y los registros escolares. Se elaboró una base de datos en el programa SPSS con la información de toda la muestra. Se codificaron las variables de entrada relacionadas con los atributos de ingreso: características personales (sexo, edad y origen), situación económica familiar, trayectoria escolar previa, puntajes del examen de admisión y tipo de trayectoria lograda, elaborada para toda la generación.

5 El Departamento de Planeación aplicó un cuestionario para realizar un estudio de deserción, conformando de esta manera una muestra de 476 estudiantes (Burgos & Pachecho, 2005).

La distribución por sexo de la muestra de estudio se distribuye de manera muy cercana al comportamiento observado en la población generacional, como es posible observar en la Tabla 2. Así tenemos en la muestra un porcentaje mayor de mujeres perseverantes (63.3%), al igual que en la población total (70.6%); por otro lado, encontramos un porcentaje mayor de hombres que han desertado en las dos poblaciones: 55.4% en la muestra y 51.2% en la población total.

Tabla 2. Distribución por sexo de acuerdo con el tipo de trayectoria

Sexo	Perseverante	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

Fuente: Elaboración propia.

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. El principal objetivo para la elaboración de un índice es reducir el número de variables consideradas y, a la vez, que reflejen las condiciones de vida económica y familiar de los estudiantes en la universidad. 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, 2009), así como otras utilizadas en estudios de educación superior por autores como Chain (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. Con base en estas diferencias, se decidió elaborar estos dos índices.

ÍNDICE ECONÓMICO

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 = 0.558) para la cohorte.

El índice económico de los estudiantes perseverantes observa una media de 2.14 (DE = 0.538), para los estudiantes rezagados se observa una media de 2.06 (DE = 0.509), 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 = 0.577), esto es el rango bajo. En relación a estos tres valores, el mayor pertenece a los estudiantes perseverantes y el menor a los de abandono.

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 = 0.713). En el caso de los perseverantes la media es de 2.04 (DE = 0.728), escolaridad media superior, para los rezagados la media es de 1.99 (DE = 0.740), escolaridad básica, y los desertores la media es de 1.83 (DE = 0.688), 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 en los de abandono.

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).

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 con el tipo de trayectoria, como es posible constatar en la Tabla 3.

Tabla 3. 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

Fuente: Elaboración propia.

A través de la prueba Scheffé al analizar 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 observa 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 (Tabla 4).

Tabla 4. Valores de medias entre los tres grupos en las cuatro variables analizadas

	Perseverante	Rezago	Deserción
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

Fuente: Elaboración propia.

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 muestra diferencias significativas entre los tres tipos de trayectoria.

Como era de esperarse, el promedio escolar logrado en el tiempo de estancia universitaria es mayor en los estudiantes con trayectoria perseverante (Media = 89.90; DE = 4.48), en comparación con los estudiantes en condición de rezago (Media = 80.08; DE = 8.68) o deserción (Media = 58.23; DE = 21.59). Las diferencias son significativas en los tres grupos.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados observados, respecto a las variables económicas y familiares en los tres grupos analizados, permiten señalar que si bien, en los años ochenta (debido al fenómeno de masificación universitaria a nivel mundial, y las luchas de los jóvenes por poder acceder a dichos niveles educativos) el cambio en la tendencia del perfil de jóvenes que acceden a la universidad ha cambiado, ingresando estudiantes de todos los estratos sociales (Acosta, 2008), es posible advertir que el problema ya no es de acceso, sino de permanencia, ya que si bien la capacidad de las universidades ha aumentado, sus índices de retención permanecen en niveles aún no deseados.

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 hay diferencias significativas entre los que permanecen (perseverantes y rezagados), sí las hay entre los perseverantes y quienes abandonan la institución, lo que pudiera constituirse en el primer bloque de variables determinantes de una trayectoria de abandono.

Los grupos de rezagados y de abandono comparten valores similares en estas dos variables, esto es, no se presentan diferencias significativas en ambos grupos, por lo que pareciera ser que existe 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 abandonen.

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 la que finalmente hace tomar una decisión a los estudiantes que abandonan la institución.

Algunos estudios (Astin, 2006; Bean & Metzer, 1985; Chenard & Doray, 2005; Donoso & Schielfierder, 2007; Pascarela & Terenzini, 1991; Tinto, 1987) 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 puntajes 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.

CONCLUSIONES

Un primer aspecto es posible centrarlo en las condiciones de desigualdad social presente en los estudiantes que han desertado de la universidad. Esto es, aspectos como 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), representan una mayor desventaja para este tipo de estudiantes.

Pareciera ser que son las variables de tipo académico las que marcan finalmente la decisión de abandonar. Si observamos las diferencias entre el índice económico y de escolaridad de los padres entre quienes abandonan y quienes permanecen bajo una trayectoria de rezago, no presentan diferencias significativas; en cambio, las diferencias se acentúan en los valores de los diferentes puntajes académicos (promedio de preparatoria y promedio de examen de ingreso).

Sin lugar a dudas, uno de los alcances de la presente investigación, va dirigido a las instituciones de educación superior, como aportación hacia el estudio y análisis del seguimiento de cohortes estudiantiles universitarias, sin pretender ofrecer soluciones a los problemas que aquejan a estas instituciones. Sin embargo, es posible, a partir de los resultados obtenidos en esta muestra de estudio, reorientar o dirigir esfuerzos institucionales hacia la implementación de los programas de atención a los estudiantes en riesgo, tales como programas

de becas, de tutorías, etc., ya que son ellos quienes presentan mayores desventajas de tipo académico derivado de sus condiciones de desventaja social. El impacto de las políticas públicas implementadas en los últimos años a esta población estudiantil es un asunto pendiente.

LISTA DE REFERENCIAS

Acosta, A. (2008). *Abandono y permanencia escolar en la UAM-A. Una perspectiva integral de riesgo* (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Acosta, A., & Planas, J. (2013). Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México. *Revista de la Educación Superior*, *165*(42).

Acosta, M., Bartolucci, J., & Rodríguez, R. (1981). *Perfil de ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Asociación Mexicana de Agencia e Investigación de Mercado y Opinión Pública. (2009). *Niveles socioeconómicos y la distribución del gasto*. Recuperado de http://www.amai.org/NSE/NivelSocioeconomicoAMAI.pdf

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2006). *Informe: Consolidación y avance de la educación superior en México*. Recuperado de http://www.ANUIES.mx/analog/Report.html#year

Astin, A. (1995). *What matters in college*? San Francisco: Jossey-Bas.

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.

Bean, J., & Metzer, B. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Students' Attrition. *Review of Educational Research, 55*(4), 485-540.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza* (Traducción castellana de Les éditions Minuit). México: Fontamara.

Burgos, B., & Pachecho, M. (2005). *Estudio de trayectoria escolar*. México: Universidad de Sonora.

Calatayud, A., & Merino, C. (1984). Los perfiles escolares en la UNAM. *Perfiles Educativos*, *6*(25), 16-29.

Casillas, M. A., 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*. México: Universidad Veracruzana/Universidad de Aguascalientes.

Chain, R. (2007). Exámenes de admisión: entre la selección y el diagnóstico. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Ed.), *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Editor. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178932761.pdf

Chain, R., Jácome, N., & Martínez, M. (2001). Alumnos y Trayectorias. Procesos de análisis de información para diagnóstico y predicción. En A. Romo (Coord.), *Deserción, Rezago y Eficiencia terminal en las IES. Propuesta Metodológica para su estudio* (pp. 197-214). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Chain, R., Martínez, M., Jácome, N., Acosta, O., & Rosales, O. (2001). *Demanda, estudiantes y elección.* México: Universidad Veracruzana/Sistema de Investigación del Golfo de México.

Chenard P., & Doray, P. (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur.* Canada: Presses de l'Université du Québec.

Debera, L., Machado, A., & Nalbarte, L. (2004). *Trayectoria y desempeño escolar de los estudiantes de la Facultad de ciencias económicas y administración*. Uruguay: Instituto de Estadística-Facultad de Ciencias Económicas y Administración-Universidad de la República.

Díaz-Barriga, F. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. *Tecnología y comunicación educativas*, 21, 19-39.

Donoso, S., & 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.

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 inédita). Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Engstrom, C., & Tinto, V. (2008). Access Without support is not opportunity, *Change: The Magazine of Higher Learning,* 46-50.

Finnie, R., & Qiu, T. (2009). *Transition et progression: persévérance dans les études postsecondaires dans la région de l'Atlantique, données du SIEP*. Canada: Publication autorisée par le ministre responsable de Statistique Canada.

Garay De, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación hacia al conocimiento de los estudiantes*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Garay De, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el Sistema Universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. México: Pomares.

Garay De, A. (2005). *En el camino de la Universidad. Las diversas formas de transitar que los alumnos emplean en el primer año de licenciatura*. México: Universidad Autónoma Metropolitana/Eón.

González, G. (1999). Perfil de ingreso en los alumnos de la Universidad de Sonora, 1997-1998. En E. Ramos (Comp.), *Investigaciones educativas en Sonora* (pp. 132-139). México: Red de Investigación Educativa en Sonora.

González, G. (2011). *Las trayectorias de los estudiantes universitarios: un modelo integral* (Tesis doctoral inédita). Université de Montréal, Canadá.

González, G., Hernández, L., Martínez, O., & Valenzuela, S. (2000). Hacia la construcción del perfil de ingreso en los alumnos de la UNISON. En E. Ramos (Comp.), *Investigaciones Educativas en Sonora, 2* (pp. 190-203). México: Red de Investigación Educativa en Sonora.

González, G., López, R., González, I., & Jiménez, F. (2004). Una aproximación hacia la diversidad estudiantil de la Universidad de Sonora. En E. Carlos, J. Ramos & L. A. Galván (Comps.), *Investigaciones educativas en Sonora*, *6* (pp. 107-114). México: Red de Investigación Educativa en Sonora.

González, G., Martínez, O., Lara, D., & Castillo, E. (2003). Perfil de ingreso real de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la UNISON. En E. Carlos, E. Ramos y L. A. Galván (Comps.), *Investigaciones Educativas en Sonora, 5* (pp. 125-136). México: Red de Investigación Educativa en Sonora.

González, G., Urquidi, L., & López, R. (2005). Perfil de ingreso y seguimiento de matrícula en la Universidad de Sonora. En E. Carlos, D. González & A. Galván (Eds.), *Anuario de Investigaciones Educativas*, *7* (pp. 227-249). México: Red de Investigación Educativa en Sonora.

González, I. (2006). *Consumo y capital cultural en el perfil de ingreso de los estudiantes de la Universidad de Sonora, ciclo 2003-2* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad de Sonora, México.

González, L. (2006). Repitencia y Deserción Universitaria. En Instituto Internacional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Ed.), *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior* (pp. 156-168). Venezuela: Metrópolis.

Guzmán, C. (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-Universidad Nacional Autónoma de México.

Guzmán, C., & Saucedo, C. (2005). La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002). En P. Ducoing (Coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación educativa en México, 1992-2002*, 8, (Tomo 2, pp. 641-832). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Hernández, L. (2000). *Perfil de ingreso académico de los alumnos de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora: la influencia del EXHCOBA* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad de Sonora, México.

Lara, D. (2004). *Jóvenes universitarios: entre la diversidad y la coincidencia. Caso de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Sonora, México.

López, R. (2006). *Perfil de ingreso y seguimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Sonora* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Sonora, México.

Martínez, M. (2007). *Continuidad, rezago y abandono en la Universidad de Sonora: el caso de la generación 2003* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Sonora, México.

Medina, S. (2005). *Antecedentes socioacadémicos y la permanencia estudiantil en Ciencias Sociales* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Sonora, México.

Merino, M. (1989). *Elección de carrera y el plan de vida de los alumnos de primer ingreso a la Licenciatura de Trabajo Social* (Serie sobre la Universidad). México: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.

Miller, D. (2013). El estudio de las trayectorias escolares en México. Un aporte para el nuevo milenio. En C. L. Saucedo, C. Guzmán, E. Sandoval & J. F.

Galaz (Coords.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011* (pp. 182-197). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Parra, M. (2007). *Factores asociados al éxito escolar en estudiantes universitarios* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Sonora, México.

Pascarela, E., & Terenzini, P. (1991). *How college affects student: findings and insight from twenty years of research*. San Francisco: Jossey Bass.

Pascarella, E. (1982). *Studying Student Attrition.* San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Rama, C. (abril-junio, 2005). La polícia superior en América Latina y el Caribe. *Revista de la Educación Superior, 34*(137), 47-62.

Romo, A. (Coord). (2001). *Deserción, rezago y eficiencia Terminal en las instituciones de Educación Superior. Propuesta metodológica para su estudio.* México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Sauvé, L., Godelieve D., Fournier, J., Fontaine, É., & 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.

Tinto, V. (1987). *Leaving College. Rethinking the causes and cures of student attrition.* Chicago and London: The University of Chicago Press.

Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento.* México: Centro de Estudios sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México.

Yorke, M., & Longden, B. (2004). *Retention and student success in Higher education*. Londres: Open University Press.

Perfil de ingreso y seguimiento académico de una generación universitaria

Rocío López González[1]
Nancy Jácome Ávila[2]

Introducción y antecedentes

A partir del fenómeno de masificación, el tema de la retención estudiantil comenzó a obtener un mayor auge en los discursos educativos, debido a que, en la medida que se incrementaba la matrícula, de manera paralela aumentaba el número de estudiantes que no permanecían en la universidad. Según Muñiz (1997), en la década de los ochenta cerca de la mitad de los estudiantes que ingresaban a la universidad no lograba permanecer en el transcurso de los primeros años; sólo alrededor de una tercera parte de los estudiantes se titulaba o egresaba a tiempo y el resto se distribuía entre los rezagados y egresados tardíos.

1 Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.

2 Licenciada en Estadística por la Universidad Veracruzana. Candidata a doctora en Estadística e Investigación Operativa por la Universidad Politécnica de Cataluña.

Ante esta situación, las autoridades educativas comenzaron a otorgarle un valor importante a la necesidad de buscar mecanismos que controlaran las preocupantes cifras señaladas por las estadísticas que ponían en entredicho la efectividad y pertinencia educativa del sistema de educación superior. Por lo tanto, a finales de los ochenta el discurso de la calidad y eficiencia académica marcó una redefinición del rubro de las políticas gubernamentales que se centraban en la excelencia y evaluación permanente; fue entonces cuando en diversas instituciones del país un nuevo factor entró en escena: la implementación del examen de ingreso (González, Urquidi & López, 2005), el cual fue considerado como una medida que podría tanto regular la matrícula de ingreso como resolver la cuestión de la retención estudiantil. Sin embargo, sólo resolvió intereses políticos mediante la reducción del número de jóvenes con oportunidad de ingresar a la universidad. Posteriormente el sistema propuso e implementó otros parámetros de selección, los cuales hasta el momento se han conservado como requisitos básicos en el proceso de admisión, sobre todo en las universidades públicas.

Según López (1996), los elementos que básicamente se consideraron fueron los siguientes: haber terminado completamente el nivel medio superior con un promedio mínimo de 7, así como la aplicación del examen de ingreso, el que continuaba empleándose como criterio de selección y no como un examen de conocimientos en el que hubiera "aprobados" o "reprobados"; por lo tanto, estos criterios pusieron en evidencia que la admisión dependía principalmente del cupo en cada uno de los programas, mas no de lo que realmente sabían hacer los individuos.

Con el afán constante y permanente de que en cada ciclo escolar quedaran dentro los "mejores", esta selección sólo generó una desigualdad e inequidad en el acceso; de tal forma que aún hoy en día muchos jóvenes provenientes de grupos vulnerables son limitados y excluidos, quienes continuamente se quedan sin la posibilidad de acceder a las instituciones de nivel superior; principalmente son indígenas, campesinos y pobres en general, los grupos que tienen los índices más altos de analfabetismo y viven la carencia de cualidades, conocimientos, habilidades y perspectivas ante la vida "socialmente necesarias" para cursar estudios universitarios (Acosta, 2002). Aunado a lo anterior, especialistas en elaboración de los exámenes de admisión consideran "que si bien es cierto que todas las personas tienen derecho a la educación; también lo es que este derecho

tiene límites, ya que no se puede permitir que se desperdicien las oportunidades de educación que se brindan a la población" (Tirado, Backhoff, Larrazolo & Rosas, 1997, p. 3). Lo anterior permite reconocer los límites que prevalecen en el sistema educativo, así como la necesidad de continuar mejorando el sistema de selección de estudiantes en el nivel superior; del mismo modo, el ineludible esfuerzo para ampliar la cobertura escolar.

Es por ello que en el transcurso del tiempo, los estudiantes han llegado a constituir una "élite", ya que sólo 2 de 10 jóvenes en edad típica de realizar estudios universitarios (18 a 22 años) logran acceder al sistema escolar universitario; la mayoría de esta "élite" logra acceder a espacios laborales; y algunos pocos entran en la categoría de inactivos ociosos, puesto que formalmente no estudian ni trabajan, aunque es probable que la mayoría de ellos desarrolle tareas de reproducción doméstica o sencillamente se encuentran sobreviviendo (Instituto Mexicano de la Juventud/Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, 2002). Se podría decir que los estudiantes, para ingresar a la universidad, pasan por un largo proceso de eliminación desde los niveles educativos básicos, donde los jóvenes provenientes de clases bajas tienen menores oportunidades y es mayor el esfuerzo que hacen para poder ingresar a una IES y concluir sus estudios.

A pesar de esta selección de los "mejores" y de marcadas exclusiones sociales, durante la década de los noventa el problema de la no permanencia de los estudiantes en la universidad siguió presente; es decir, el fenómeno de exclusión no solamente se manifestó en el ingreso, sino también durante el transcurso de los estudios universitarios. Chain (1995) señaló que alrededor de 25 de cada 100 que ingresaban abandonaban sus estudios sin haber promovido las asignaturas correspondientes al primer semestre; la mayoría de ellos inició una carrera marcada por la reprobación y por los bajos promedios en sus calificaciones, lo cual contribuyó a que en el tercer semestre la deserción alcanzara un 36% de quienes ingresaron, y la cifra se incrementó semestre a semestre, hasta alcanzar un 46% al término del periodo de formación considerado. Asimismo, De Garay (2004) considera que en la actualidad la deserción y el abandono son una realidad, y está presente básicamente en los primeros semestres, durante los cuales las universidades pierden entre 25% y 35% de sus matriculados. Si a ello sumamos otra proporción de entre el 15% y 20% que dejan la universidad antes de titularse, resulta que alrededor de la mitad de los jóvenes que ingresan en una IES no culmina su proceso formativo.

En este contexto, diversos investigadores interesados en el campo de los estudiantes universitarios (Astin, 1962; Bourdieu & Passeron, 2003; Dubet, 2005; Felouzis, 2001; Tinto, 1992, entre otros), concuerdan sobre la existencia de varios factores que pueden influir en estas problemáticas, los cuales se manifiestan de manera individual, familiar, social e institucional; asimismo hacen hincapié en la necesidad e importancia de conocer a los estudiantes, -desde su ingreso hasta su egreso de la universidad-, seguimiento cuya finalidad sería la de identificar el mayor número de elementos que afectan o inciden en el tránsito de los estudiantes por la universidad e impactan de manera directa en la permanencia o abandono de sus estudios.

En el contexto mexicano están las aportaciones de Guzmán y Saucedo (2005), Chain, Martínez, Jácome, Acosta y Rosales (2001), De Garay (2001), Martínez (2001), De los Santos (2000), Carvajal, Spitzer, Guzmán y Zorrilla (1996), Covo (1990), Calatayud y Merino (1984), Acosta, Bartolucci y Rodríguez (1981). Estos investigadores, en términos generales, abrieron las puertas para que diversas instituciones se interesaran por conocer a los estudiantes universitarios, y han aportado una amplia gama de variables así como diversos enfoques teóricos y metodológicos para abordar estudios sobre el perfil de ingreso y el seguimiento académico de los estudiantes. Incluso en algunas instituciones se han establecido estos estudios como parte de su quehacer cotidiano, sobre todo porque les ha permitido conocer a sus estudiantes, y de esta manera han tenido la capacidad de implementar políticas educativas en beneficio de los mismos, o ajustarse a las exigencias y condiciones demandadas.

En el caso particular del estado de Sonora, a pesar de existir 24 IES, se han generado pocas investigaciones en torno a estas temáticas; sobre todo hay escasez de estudios que aporten un amplio panorama de categorías de análisis, y consecuentemente ha habido un escaso debate sobre los estudiantes. Los estudios encontrados a nivel regional son poblaciones muy puntuales, en determinadas carreras o licenciaturas, lo que ha limitado realizar comparaciones y generalizaciones con poblaciones de otras instituciones del país; entre ellos destacan los de Basurto (1997), González, Hernández, Martínez y Valenzuela (2000), González, Martínez, Lara y Castillo (2003), González y López (2004); Castro y Mendívil (2000), Hernández (2000), Martínez (2001), Echeverría (2004) y Lara (2004).

Partiendo de este marco, el objetivo de la presente investigación se centró en indagar desde un enfoque más amplio los elementos que caracterizan a la composición estudiantil de primer ingreso e identificar qué atributos tienen una asociación determinante en el rendimiento escolar de los estudiantes. Esto, mediante un estudio de seguimiento de matrícula a lo largo de su primer año de haber ingresado a la universidad, considerando a los primeros semestres como periodos clave en los que es común para los estudiantes abandonar la universidad. El campo de estudio abordado fue la UNISON, ya que hasta la actualidad alberga un 60% de la población universitaria de dicho estado.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El estudio fue censal de una cohorte de ingreso de estudiantes y se trabajó con los registros institucionales proporcionados por la Dirección de Planeación de la UNISON.

La población bajo estudio se conformó por 4,194 estudiantes que ingresaron en el ciclo 2003-2 a la UNISON, quienes se concentraron en cuatro sedes regionales con las que cuenta la institución: unidad centro (Hermosillo), sur (Navojoa) y unidad norte (Caborca y Santa Anna). Para los fines de la investigación se consideraron únicamente los estudiantes de nivel licenciatura que cumplieron con dos requisitos de inscripción: haber llenado la Encuesta de Primer Ingreso y el Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA). Cabe señalar que se consideró la totalidad de estudiantes inscritos independientemente de la unidad regional, división y licenciatura de adscripción. Al momento de darles seguimiento a un año de haber ingresado a la universidad, la población se redujo a 3,821 estudiantes, quienes se inscribieron en el ciclo 2004-2, es decir, al tercer semestre de la licenciatura en curso.

Para conocer las características de los estudiantes y la situación académica de la totalidad de la población se recuperó información derivada de dos instrumentos: Encuesta de Primer Ingreso y EXHCOBA; ambos son considerados como requisitos obligatorios en el proceso de admisión. En términos generales las características de cada instrumento son las siguientes:

a) Encuesta de Primer ingreso. Se retomó la encuesta elaborada a finales del 2002 en la Dirección de Servicios Estudiantiles de la Universidad de Sono-

ra; su objetivo esencial, hasta la actualidad, es recabar diversos datos para ofrecer a los tutores información sobre sus estudiantes. En cuanto a la estructura, esta se basa fundamentalmente en la encuesta elaborada por De Garay (2001), con adecuaciones de preguntas elaboradas por Acosta, Bartolucci y Rodríguez (1981) y Chain (1995). Cuenta con 70 preguntas distribuidas en seis apartados: 26 corresponden al apartado de la *situación económica y familiar*; 13 refieren aspectos de *orientación vocacional, expectativas escolares y ocupacionales*; 12 se vinculan con *condiciones y hábitos de estudio*; 10 se relacionan con *intereses, habilidades y estudios complementarios*; siete aluden aspectos sobre *salud y servicios médicos* y dos cuestionan aspectos de *infraestructura y servicios institucionales.*

b) Examen de Conocimientos y Habilidades Básicas (EXHCOBA). El Examen de Conocimientos y Habilidades Básicas se desarrolló en 1992 por un grupo de investigadores de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con el propósito de contar con un instrumento para seleccionar a los mejores aspirantes que desean ingresar a la UABC y hasta donde fuera posible a otras instituciones de educación superior del país (Backhoff & Tirado, 1992). Su estructura cuenta con 190 reactivos de opción múltiple, dividido en dos secciones. La primera consta de 130 preguntas y evalúa seis áreas: 30 preguntas de habilidades verbales, 30 de habilidades cuantitativas, 15 de español, 15 de matemáticas, 20 de ciencias sociales y 20 de ciencias naturales; las dos primeras áreas evalúan la educación a nivel primaria, mientras que las restantes evalúan las de nivel secundaria. La segunda sección está diseñada por áreas de conocimiento especializadas, compuesta por tres disciplinas relacionadas con la carrera elegida (20 preguntas para cada disciplina): económico-administrativo, químico-biológicas, ingeniería, físico-matemáticas, humanidades y ciencias sociales.

Para el desarrollo de la investigación se conformaron tres etapas metodológicas, las que se describen a continuación:

ETAPA I. PERFIL DE INGRESO DE LOS ESTUDIANTES

- Se obtuvieron las bases de datos del ciclo 2003-2 correspondiente a: Encuesta de primer ingreso, Examen de Habilidades y Conocimientos Bá-

sicos y Ficha de registro en la Dirección de Planeación de la Universidad de Sonora.

- Se profundizó en el conocimiento del contenido de las bases de datos y se procesó la información mediante la construcción de variables e indicadores de estudio.
- A partir de los datos disponibles se realizó un primer análisis de la información referente a datos generales de los estudiantes (sexo, edad y estado civil), así como la distribución de universitarios por división académica y por licenciatura.
- Se analizó la información y se definieron los elementos más relevantes que caracterizaban a la población estudiantil mediante cinco dimensiones de estudio: 1) antecedentes escolares; 2) situación económica y familiar; 3) orientación vocacional, expectativas escolares y ocupacionales; 4) condiciones y hábitos de estudio; 5) intereses, habilidades y estudios complementarios (Tabla 1).

ETAPA II. SEGUIMIENTO ACADÉMICO A UN AÑO

- Se recurrió a la Dirección de Planeación para obtener una copia de los kárdex de primero y segundo semestres de los estudiantes que ingresaron en el ciclo 2003-2.
- Se analizaron los indicadores considerados en los kárdex y se observó el comportamiento de los datos en relación a los estudiantes que lograron inscribirse al tercer semestre.
- Se procesó la información mediante la construcción de tres dimensiones de estudio: 1) permanencia-abandono, 2) estatus académico y 3) rendimiento escolar (Tabla 2).

Tabla 1. Dimensiones e indicadores de estudio.
Perfil de ingreso de los estudiantes

Dimensiones	Indicadores	Autores
Antecedentes escolares	Tipo de escuela de estudios previos. Promedio (Educación Media Superior). Promedio (Examen de admisión).	Chain et al. (2001) De Garay (2001) Chain (1995) Acosta, Bartolucci y Rodríguez (1981) Astin (1962)
Situación económica y familiar	Ingreso mensual. Tipo de vivienda familiar. Escolaridad de los padres. Hijos. Condición laboral. Sostén económico. Origen geográfico	Bourdie y Passeron (2003) Chain et al. (2001) De Garay (2001) Pérez (2001) Muñiz (1997) Chain (1995) Astin (1962)
Orientación vocacional, expectativas escolares y ocupacionales	Recibió orientación vocacional. Consideraciones de la orientación. Factores que influyeron en la elección de la carrera. Aspectos que cree que cambiarán durante en el ingreso. Espacio laboral de preferencia. Creencia en la posibilidad de conseguir empleo en el egreso. Interés por estudios de postgrado.	Chain et al. (2001) De Garay (2001) Chain (1995) Acosta, Bartolucci y Rodríguez (1981) Astin (1962)
Condiciones y hábitos de estudio	Espacio de estudio. Medios disponibles de estudio. Consideración de recursos económicos. Tiempo invertido en el estudio. Métodos de estudio. Asistencia a bibliotecas. Consulta de libros. Uso de medios.	Chain et al. (2001) De Garay (2001) Chain (1995) Acosta, Bartolucci y Rodríguez (1981)
Intereses Extraescolares habilidades y estudios complementarios	Tipo de lectura que acostumbran leer. Tipo de lugares de diversión. Tipo de música de interés. Habilidades desarrolladas. Actividades de entretenimiento.	Morduchowicz (2004) Bourdie y Passeron (2003) De Garay (2001) Acosta, Bartolucci y Rodríguez (1981)

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Dimensiones y variables de estudio.
Seguimiento académico a un año

Dimensiones	Indicadores	Autores
Permanencia-abandono	Número de estudiantes inscritos y no inscritos en cada ciclo escolar en relación a su cohorte de ingreso.	Chain et al. (2001) Martínez (2001) Chain (1995) Bartolucci (1994, 1998) Astin (1962)
Estatus Académico[3]	Número de estudiantes regulares e irregulares	De Garay (2005) Chain et al. (2001) Martínez (2001) Chain (1995) Bartolucci (1994, 1998)
Rendimiento escolar	Promedio por semestre Promedio general	De Garay (2005) Chain et al. (2001) Martínez (2001) Chain (1995)

Fuente: Elaboración propia.

ETAPA III. CORRELACIÓN DE VARIABLES

- A partir de la información recabada y procesada de las características del perfil de ingreso y situación académica de los estudiantes, se prosiguió al análisis del rendimiento escolar de los estudiantes inscritos en el tercer semestre.
- Se analizó el rendimiento escolar, medido en términos del promedio general obtenido al término del segundo semestre, y se realizó un estudio de correlación simple entre diversas variables.
- Se exploraron las asociaciones entre el promedio escolar a un año con las variables de interés (promedio obtenido en el nivel superior, número

3 Se consideró como "estudiantes regulares" a la población que ha promovido el total de cursos correspondientes a su cohorte (primero y segundo semestre), en contraste, como "estudiantes irregulares" quienes no lograron cubrirlos.

de aciertos del examen de admisión, ingreso mensual familiar y las actividades escolares que realizan los estudiantes).

El procedimiento estadístico fue distinto en cada etapa metodológica.[4] En la primera etapa, se realizó como primer paso un análisis de frecuencias y tablas de contingencia de las preguntas y respuestas de la encuesta de nuevo ingreso, así como del número de aciertos del examen de admisión y los datos generales de los estudiantes –contenidas en las ficha de registro–, con la finalidad de explorar el comportamiento de los datos y seleccionar las variables que se asumieron como relevantes, tanto teórica como estadísticamente, para determinar el perfil de ingreso de los estudiantes. Posteriormente, con la finalidad de reducir el número de variables correspondientes a la dimensión "condiciones y hábitos de estudio", se realizó un análisis factorial. El método utilizado fue el de extracción por componentes principales con rotación varimax, excluyendo los reactivos con pesos factoriales menores de .40 y valores negativos, dando como resultado la agrupación de diversas variables en cuatro aspectos relacionados con las actividades escolares de los estudiantes: frecuencia con que los estudiantes utilizaban algunos *medios para realizar tareas y estudiar* (computadora, impresora, máquina de escribir, calculadora, Internet, CD rom, scanner y quemador de CD) y las *lecturas que utiliza para estudiar y hacer tareas* (libros básicos de materia, libros complementarios, revistas complementarias, revistas especializadas, enciclopedias, diccionarios y lecturas de Internet). Otras de las variables fueron las relacionadas con diversas *actividades en clases* (asistir puntualmente, realizar preguntas, tomar apuntes, expresar opiniones, entre otras) así como las relacionadas con *el estudio* (organizar el tiempo de estudio, revisar los objetivos del programa, hacer resúmenes, subrayar ideas principales, investigar los temas relacionados).[5]

Respecto a la segunda etapa, los análisis estadísticos que se realizaron, fueron básicamente de frecuencia, tablas de contingencia y prueba *t* para muestras independientes, lo cual contribuyó a tener un panorama general de la situación académica de los estudiantes que se inscribieron en el tercer semestre.

4 La información obtenida se procesó y se analizó mediante el programa estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

5 Para realizar dicha reducción de variables se basó en la propuesta metodológica de Chain (1995) y Chain, Martínez, Jácome, Acosta y Rosales (2001).

En relación con la tercera y última etapa, se realizaron diversos análisis usando el coeficiente de correlación de Pearson (*r*), donde se correlacionó el promedio escolar obtenido al año de haber ingresado a la universidad con el promedio obtenido en el nivel medio superior, el examen de admisión, el ingreso mensual familiar y las actividades escolares.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Es difícil plasmar en unas pocas páginas la riqueza de la información recabada de los estudiantes, por lo que se retomarán solamente algunos hallazgos considerados importantes a destacar en este artículo. La presentación se organizó de la siguiente forma; primeramente se dan a conocer las características de los jóvenes que ingresaron en el ciclo 2003-2 a la UNISON. Posteriormente se describe el seguimiento académico realizado, a un año de haber transitado por la universidad. Por último, se dan a conocer las posibles variables relacionadas con el rendimiento escolar de los estudiantes que se inscribieron en el tercer semestre.

a) Perfil de ingreso de los estudiantes de la Universidad de Sonora: ciclo 2003-2

De acuerdo con los resultados, poco más de la mitad (52%) de los estudiantes que ingresaron a la UNISON, eran mujeres, quienes se concentraron en mayores proporciones en la división de Ciencias Sociales, Económicas y Administrativas. Como se puede observar en la Tabla 3, los hombres predominaron en las divisiones de Ingeniería y de Ciencias Exactas.

Tabla 3. Distribución de estudiantes de primer ingreso en el ciclo 2003-2 por división académica

División académica	Frecuencia	Porcentaje	Mujeres	Hombres
Ciencias Biológicas y de la Salud	456	11	271	185
Económicas y Administrativas	1,051	25	612	439
Ciencias Exactas y Naturales	193	5	46	147
Ingeniería	691	16	173	518
Ciencias Sociales	1,577	38	933	644
Humanidades y Bellas Artes	226	5	129	97
Total	4,194	100	2,164	2,030

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Dirección de Planeación de la UNISON.

En términos generales, los estudiantes universitarios se caracterizaron por ser jóvenes que tienen de 18 a 20 años de edad, quienes no tenían responsabilidades sociales, como el tener hijos o dependientes económicos, ni estar casados o comprometidos con una pareja. Algunos de estos resultados son reflejo del tipo de contexto en el que vivían los estudiantes, como es el caso de la edad con la que ingresaron (18 a 20 a años), la cual se ha establecido en nuestro país como la común para acceder a los espacios universitarios; tanto Acosta, Bartolucci y Rodríguez (1980), como Casillas, De Garay, Vergara y Puebla (2001), entre otros investigadores, encuentran este resultado en sus estudios sobre la población estudiantil universitaria.

Otro de los aspectos que reflejan la cultura del país y del estado de Sonora, es en relación al escaso número de estudiantes casados y con hijos, ya que comúnmente los jóvenes menores de 29 años deciden postergar los compromisos de esta naturaleza –sean o no estudiantes–, otorgándole mayor prioridad a tener una experiencia de noviazgo, relaciones informales con quien compartir sentimientos, así como el deseo por divertirse (Instituto Mexicano de la Juventud/Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, 2002). Según los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2003), la edad media de matrimonio en México es de 24 a 27 años y en el caso del estado de Sonora de 25 a

28, siendo las mujeres las que tienden más a casarse a temprana edad en comparación con los hombres.

Por otra parte, se pudo observar que los estudiantes se caracterizaron por ser originarios de entornos familiares con un ingreso menor de $6,000 pesos mensuales, el cual era distribuido a otros miembros de la familia; sus viviendas contaban con bienes y servicios básicos, como agua potable, drenaje y estufa de gas; habían cursado los niveles de estudios –desde el preescolar hasta los estudios técnicos, anteriores al nivel superior– en instituciones de carácter público, y no todos disponían de los recursos y condiciones económicas favorables para realizar sus estudios universitarios; muestra de ello está en las esperanzas y altas expectativas que mostraron en tener una mejoría de vida social y económica comparada con la de sus padres.

Otro de los indicadores mostró las condiciones económicas en las que vivían los estudiantes, pues del 26% de los jóvenes que indicaron que trabajaban, la mayoría reveló que lo hacía para sostener sus estudios universitarios; en este sentido, Guzmán (2004) señala que probablemente los estudiantes que ingresan a la universidad trabajando, son jóvenes que desde temprana edad han realizado esta actividad, es decir, desde niveles anteriores al universitario se han visto en la necesidad de combinar el trabajo con el estudio, debido a las crisis económicas en las que viven; sin embargo, sería muy recomendable dar seguimiento a este indicador.

El 30% de jóvenes que ingresó a la UNISON provenía de diversas partes de Sonora, porcentaje importante debido a que este tipo de estudiantes generalmente tiene una serie de cuestiones a resolver, como gastos económicos adicionales, a diferencia de los que viven con sus padres, tal es el caso de la vivienda, servicios básicos, colegiatura, transporte y alimentación, los cuales tenían que solventar durante su estancia en la ciudad. Ellos probablemente tendrían mayores dificultades en la incorporación, tanto a la ciudad como al nuevo mundo universitario. Cabe agregar que un 7% pertenecía a un grupo indígena, concentrándose la mayoría en los grupos yaquis y mayos.

Respecto a las condiciones en las que se encontraban los estudiantes para estudiar y hacer sus trabajos o tareas, existían diferencias en torno a los medios de los que disponían para realizar dichas actividades, pues el 56% de los estudiantes contaba con computadora, con impresora el 47%, y sólo un 30% contaba con acceso a Internet; tales recursos son considerados en la actualidad como

indispensables para el apoyo académico y son requisitos exigidos cada vez con mayor frecuencia por los profesores. Los estudiantes señalaron tener el espacio adecuado para estudiar y casi la mitad de la población de los jóvenes (48%) indicó que no contaba con las condiciones económicas necesarias para realizar estudios universitarios.

En relación con las prácticas académicas, los estudiantes reportaron utilizar diversas herramientas al momento de estudiar, como cuadros comparativos, mapas conceptuales, entre otras actividades, mientras estudiaban para los exámenes o cuando hacían trabajos; sin embargo, no se exploró la manera como estructuraban y procesaban la información al momento de elaborarlos, así como el impacto que generaban en su aprendizaje.

Un aspecto importante y desconocido es el tipo de programa de orientación vocacional que recibieron los jóvenes durante los estudios de nivel medio superior, ya que más de la mitad de la población estudiantil (72%) reportó haberlo recibido y se podía analizar su impacto en la toma de decisiones sobre la carrera elegida, los cambios de carrera, los bajos promedios, entre otras cuestiones.

La forma como distribuían el tiempo en actividades que no tenían relación con las cuestiones académicas fue otra de las características de los estudiantes de primer ingreso; el gusto por salir con amigos y escuchar música (pop, grupera-norteña y rock), formaba parte de su vida cotidiana en una estrecha relación con la etapa de la juventud en la que se encontraban, donde la búsqueda de la identidad, la necesidad de experimentar la independencia, el valor que le dan a la amistad y la necesidad de pertenecer a un grupo social, eran y siguen siendo aspectos que juegan un papel importante en los intereses y prácticas de los estudiantes, así como en la contribución a una mayor integración y permanencia en la universidad (Felouzis, 2001; Instituto Mexicano de la Juventud/Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, 2002).

Una de las actividades que formaban parte de la cotidianidad en la vida de los jóvenes era ver la televisión (94% así lo reportó), lo cual es reflejo de una fuerte influencia del entorno familiar en el que se desarrollaban. En este sentido, De Garay señaló en 2004 que muchas de las prácticas realizadas por los estudiantes podían asociarse a las formas de vida propias de su origen social y cultural, o bien, a las características del contexto histórico del que formaban parte; tal es el caso de ver la televisión, lo cual desde entonces se ha convertido en una de las actividades más comunes en las que emplea su tiempo libre la po-

blación mexicana. De acuerdo con Morduchowicz (2004), este aparato es considerado en la actualidad como uno de los medios que está presente en el espacio en el cual se mueven y crecen las nuevas generaciones, y es precisamente uno de los medios a través del cual los jóvenes perciben la realidad; la escuela, sin embargo, no parece haberse enterado de ello.

Otra de las situaciones que tienen una asociación con el entorno familiar, es el poco interés que mostraban los estudiantes en realizar diversas prácticas culturales, como el asistir a museos, obras de teatro, cine, exposiciones de pintura, entre otros. Bourdieu y Passeron (2003) consideraban que el capital cultural es, en efecto, el producto garantizado de los resultados acumulados de la transmisión cultural asegurada por la familia, así como por la escuela –en este caso, las instituciones públicas del estado por las que los estudiantes han transitado–; sin embargo, no se puede perder de vista la poca oferta y promoción cultural que había y hay en el Estado para promover estas prácticas.

b) seguimiento de los estudiantes a un año de haber ingresado a la universidad: situación académica

Al momento de dar seguimiento a los estudiantes, a un año de haber ingresado a la universidad, la población bajo estudio disminuyó a 3,821 jóvenes universitarios; estos fueron los que se inscribieron en el ciclo 2004-2, es decir, al tercer semestre de la licenciatura en curso. A simple vista los resultados podrían reflejar que no se presentan problemas fuertes de deserción en la UNISON, ya que a un año el número de estudiantes no inscritos representaba sólo el 9% de las población inicial (4,194), además existían posibilidades de que ciertos jóvenes que no se inscribieron en el periodo correspondiente a su ciclo escolar regresaran en semestres posteriores (Astin, 2001; Tinto, 1992). Sin embargo, un primer análisis nos indicó que un 40% de estudiantes había reprobado una o diversas materias de la licenciatura en curso, quienes se encontraban bajo el estatus de irregulares. Además, los promedios de los estudiantes decrecieron en el transcurso de sus estudios, es decir, los estudiantes ingresaron con altos promedios obtenidos en el nivel medio superior y en la medida que cursaron los dos primeros semestres en la licenciatura, disminuyeron, lo cual puede ser un reflejo del periodo de adaptación del estudiante al nuevo nivel escolar, o tal vez porque no

se les esté brindando el apoyo académico de acuerdo con sus necesidades reales o por otros factores desconocidos; por lo que es necesario indagar más a profundidad este fenómeno. Esta situación también ocurre en otras universidades, sobre todo en las públicas, donde diversos investigadores, como Chain (1995), Muñiz (1997) y Benítez, Becerra, Soto, Aguilar y González (2004) señalan que los promedios disminuyen en la medida que los estudiantes transcurren por la universidad; la División de Ciencias Exactas y Naturales, es la más afectada por los altos índices de deserción y reprobación que presentan los estudiantes en comparación de otras divisiones o áreas académicas, lo cual concuerda con los resultados de la presente investigación (Tabla 4).

Tabla 4. Distribución de estudiantes por división con relación a la situación académica a un año

División académica	Total de estudiantes de primer ingreso	No inscritos al tercer semestre	Porcentaje
Ciencias Biológicas y de la Salud	456	34	7
Económicas y Administrativos	1,051	91	9
Ciencias Exactas y Naturales	193	25	13
Ingeniería	691	67	10
Ciencias Sociales	1,577	137	9
Humanidades y Bellas Artes	226	19	8
Total	4,194	373	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Dirección de Planeación de la UNISON.

Incluso, las licenciaturas con más estudiantes irregulares fueron las que pertenecían a la División de Ciencias Exactas y Naturales, con tendencias más altas en Ing. Minero, Lic. en Tecnología Electrónica y Lic. en Matemáticas (Tabla 5). Por otra parte, en las licenciaturas concentradas en la División de Ciencias Sociales, predominan estudiantes que son regulares –primordialmente la Lic. en Trabajo Social–;como también en licenciaturas de la División de Humanidades y Bellas Artes, como la Lic. en Lingüística y Lic. en Enseñanza del inglés.

Tabla 5. Distribución de estudiantes por licenciatura e ingenierías con relación a su status académico al tercer semestre

Licenciatura e Ingeniería	Irregular	Regular	Total
Arquitectura	20	53	73
Lic. en Contador Público	112	223	335
Lic. en Ciencias de la Comunicación	62	145	207
Lic. en Finanzas	3	24	27
Lic. en Geología	18	6	24
Lic. en Historia	6	18	24
Ing. Agrónomo Fitotecnista	3	24	27
Ing. Agrónomo Zootecnista	9	21	30
Ing. Civil	85	51	136
Ing. Industrial y de Sistemas	132	143	275
Ing. Minero	17	2	19
Ing. Químico	26	32	58
Lic. en Sistemas de Información	43	12	55
Lic. en Administración	251	282	533
Lic. en Administración Pública	56	32	88
Lic. en Artes	12	35	47
Lic. en Ciencias de la Computación	48	13	61
Lic. en Derecho	241	464	705
Lic. en Economía	20	45	65
Lic. en Enseñanza del Inglés	7	33	40
Lic. en Enfermería	18	46	64
Lic. en Física	11	6	17
Lic. en Matemáticas	20	9	29
Lic. en Sociología	16	16	32
Lic. en Tecnología Electrónica	15	7	22
Lic. en Trabajo Social	0	52	52
Lic. en Literaturas Hispánicas	6	19	25
Lic. en Lingüística	4	18	22
Lic. en Medicina	5	54	59

Licenciatura e Ingeniería	Irregular	Regular	Total
Lic. en Psicología	60	159	219
Químico Biólogo	113	186	299
Tronco común de Ciencias Naturales e Ingeniería	31	8	39
Tronco común de Ciencias Sociales	40	73	113
Total	1,510	2,311	3,821

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Dirección de Planeación de la UNISON.

Ante esta situación, autores como Felouzis (2001), Astin (2001), Tinto (1992), entre otros especialistas en el campo, consideran que el proceso de integración y afiliación juega un papel relevante en esta problemática, debido a las dificultades que puedan tener en la incorporación a la vida universitaria, donde los jóvenes deben aprender de manera paulatina las reglas y mecanismos que establecen los estudiantes, maestros y autoridades educativas, así como el acoplamiento a una nueva estructura académica y otros elementos que forman parte del sistema universitario.

Un aspecto interesante es que los hombres mostraron tener mayores desventajas académicas, ya que eran en mayores porcentajes estudiantes irregulares y obtenían bajos promedios en comparación con las mujeres, dato que concuerda con los de Bartolucci (1998), Chain, Martínez, Jácome, Acosta y Rosales (2001) y De Garay (2005), quienes señalan que las mujeres tienden a inscribirse en una mayor proporción que los hombres, obtienen mejores promedios, se mantienen comúnmente en el estatus de estudiantes regulares y además manifiestan un mayor nivel de integración académica. En las Tablas 6, 7 y 8 se pueden ver algunos ejemplos.

Tabla 6. Estudiantes inscritos y no inscritos al tercer semestre

Situación académica	Frecuencia	Porcentaje	Mujeres	Hombres
Inscritos	3,821	91	1,991	1,830
No inscritos	373	9	173	200
Total	4,194	100	2,164	2,030

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Dirección de Planeación de la UNISON.

Tabla 7. Distribución de estudiantes con relación a su estatus académico al tercer semestre

Estatus	Frecuencia	Porcentaje	Mujeres	Hombres
Irregulares	1,510	40	625	885
Regulares	2,311	60	1,366	945
Total	3,821	100	1,991	1,830

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Dirección de Planeación de la UNISON.

Tabla 8. Diferencias por sexo con relación al promedio obtenido en el nivel medio superior, número de aciertos en el EXHCOBA y promedio a un año

Promedio	*t*	*gl*	*p*
Promedio del nivel medio superior	-12.449	4,192	.000
Promedio del número de aciertos del EXHCOBA	2.045	4,192	.041
Promedio a un año en la universidad	-14.122	4,034	.000

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Dirección de Planeación de la UNISON.

Por otra parte, un grupo de estudiantes mostró tener mayores ventajas académicas que otros, y son los que provenían de instituciones privadas de nivel medio superior, como el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Mon-

terrey, el Colegio Regis y el Colegio La Salle; así como estudiantes procedentes de escuelas públicas, como el Colegio de Bachilleres (COBACH), cuyos jóvenes obtuvieron los más altos promedios al egreso del nivel medio superior, mayor número de aciertos en el examen de admisión y mantuvieron el promedio escolar en el transcurso de sus estudios (Tabla 9).

Tabla 9. Distribución de estudiantes por institución de nivel medio superior con relación al promedio de egreso y número de aciertos en el examen de admisión*

Institución	Frecuencia	Porcentaje	Promedio Medio Superior	Promedio Universidad
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)	10	0.3	88.55	89.90
Colegio Regis	20	0.5	82.67	86.11
Colegio la Salle	30	1	80.92	86.62
Instituto Kino	105	3	81.56	81.59
Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora (COBACH)	1,249	33	79.63	80.53
Instituto Vanguardia	35	1	85.55	79.21

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Dirección de Planeación de la UNISON.
* El análisis se realizó con 28 instituciones de nivel medio superior.

Cabe señalar que al analizar los resultados del examen de admisión de la UNISON se identificó que el número de aciertos obtenido por los estudiantes en el EXHCOBA, es alrededor de 25 puntos menor en comparación con el promedio de bachillerato; los estudiantes de las escuelas privadas fueron quienes obtuvieron los más altos porcentajes de aciertos, como es el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (Media = 61.85, D.S. = 15.7) y el Instituto Soria (Media = 55.44, D.S. = 12.54).

En este sentido, De Garay (2004) señaló que existe una conjetura sobre los niveles de socialización académica e intelectual entre los jóvenes que transita-

ron por la educación pre-universitaria privada, pues son indudablemente superiores en comparación con los de las escuelas públicas, ya que comparten universos culturales radicalmente distintos entre sus compañeros, lo cual sería interesante conocer.

c) Variables relacionadas con el rendimiento escolar de los estudiantes: el caso de los inscritos en el tercer semestre

El análisis de correlación a partir del coeficiente de Pearson (Tabla 10) mostró que el promedio general obtenido al segundo semestre de estancia en la universidad se relacionaba de manera positiva y significativa con el promedio del nivel medio superior, el ingreso familiar y el índice de actividades escolares. Esto es, en la medida que el promedio de la preparatoria y el ingreso familiar eran mayores, mejores calificaciones obtenían los alumnos; y mientras mayor era la frecuencia y el tipo de actividades escolares que el alumno realizaba, mayor era su promedio. Es importante señalar que el promedio del examen de admisión se correlacionó sólo con el ingreso mensual y las actividades escolares. En el caso del primero, se observó que a mayor ingreso familiar mejor promedio en el examen de admisión; sin embargo, en el segundo caso, entre mayor es la frecuencia de las actividades escolares menor era el promedio en el EXHCOBA.

Indiscutiblemente la situación económica de los individuos afecta todas las facetas de la vida cotidiana. El ingreso de las familias de los estudiantes no sólo se reflejó en la carencia de una serie de condiciones que son necesarias para el apoyo de las actividades escolares, sino que formó parte de las variables que tenían un peso importante en el rendimiento escolar. Este hallazgo se tomó con cautela, en tanto que este primer acercamiento analítico sólo consideró el ingreso familiar y no el conjunto de variables que engloba el estatus socioeconómico. Estos resultados pueden ser relativos, porque probablemente los estudiantes no conocían el monto exacto de ingreso económico, o bien indicaron una cantidad menor por pretender obtener una beca para cursar sus estudios; sin embargo estos datos nos dieron una aproximación del ingreso mensual familiar, en donde pudimos observar que más de la mitad de la población de jóvenes provenía de familias con ingreso menor a los $6,000.

Tabla 10. Correlaciones entre promedio de universidad y diversas variables del estudio

	Promedio universitario	Promedio preparatoria	EXHCOBA	Ingreso familiar	Actividades escolares
Promedio Universitario	1	0.292 **	0.04	0.45 **	0.34 *
Promedio preparatoria		1	0.64 **	0.07	0.46 **
EXHCOBA			1	0.36 *	-0.51 **
Ingreso familiar				1	-0.23
Actividades escolares					1

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).
* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Dirección de Planeación de la UNISON.

En el aspecto académico, si bien los estudiantes contaban con promedios precedentes aceptables (8.0), su desempeño en el examen de ingreso fue bajo, dato que pudimos corroborar con los resultados de ingreso de otras universidades (Chain, 1995; Valle, Rojas & Villa, 2001). Ahora bien, al observar puntajes menores en el promedio general durante el primer año de transcurso por la universidad, comparado con el promedio que ellos mismos habían obtenido en el nivel medio superior, retomamos nociones para explicar este fenómeno como un efecto del proceso de integración que experimentan los estudiantes (Astin, 2001; Casillas, De Garay, Vergara & Puebla, 2001; Felouzis, 2001) o como el periodo de acoplamiento al sistema universitario en donde es necesario el ajuste a las normas, reglas y códigos del *ethos* disciplinario. Algunos logran habituarse a este proceso de manera más rápida, otros se van rezagando, y algunos se inclinan por otras opciones educativas o desertan totalmente de las instituciones de educación superior.

Un aspecto que se pone en la mesa de discusión es el referente al examen de ingreso; si bien éste guarda una relación baja pero significativa con el promedio obtenido en el nivel medio superior, no lo hace con el logrado al año en

la universidad. El EXHCOBA es un instrumento que dentro de sus propósitos está la predicción del rendimiento escolar; no obstante, en este primer análisis resultó ser un factor que no figuró entre las variables que explicaban el rendimiento escolar de los participantes. Este aspecto manifestó un comportamiento similar en estudios ya realizados en años anteriores con pequeñas poblaciones en la UNISON (como es el caso del Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación), donde el puntaje del examen no se correlacionó con el desempeño académico posterior de los estudiantes (González, Hernández, Martínez & Valenzuela, 2000). En este sentido, es importante reflexionar acerca de la construcción y eficacia de los exámenes de selección, así como la relevancia que puede tener el porcentaje de aciertos obtenido en el examen en la selección de los estudiantes.

Un último aspecto a considerar es el relacionado con el sexo de los participantes. La asociación encontrada entre el sexo femenino y el rendimiento escolar coincidió con los resultados de otros estudios (véase, por ejemplo, Bartolucci, 1994; Chain, Martínez, Jácome, Acosta & Rosales, 2001). A este respecto sería recomendable explorar factores como las expectativas de género, la validación social, el compromiso académico, entre otros factores, de tal suerte que contemos con mayores elementos que permitan comprender el papel del género en el rendimiento escolar.

CONCLUSIONES

Esta investigación pretendió ser una aportación en el campo de estudio de los actores principales de las IES, donde se dio a conocer una diversidad de elementos importantes para indicar las condiciones en las que viven, los estilos de vida, las prácticas académicas y culturales, entre otros aspectos que juegan un papel importante en la permanencia e integración de los jóvenes en el mundo universitario.

Como se pudo observar, los resultados indicaron condiciones desfavorables para la mayoría de los estudiantes que ingresaron a la UNISON en el ciclo 2003-2, y ello obliga a reflexionar acerca de las características de esta élite. Asimismo, los datos estimulan la necesidad de contar con enfoques interdisciplinarios para su análisis, explicación e interpretación, como el emprender acciones institucionales

les dirigidas en este sentido y, por ende, ofrecerles mejores condiciones de estudio, de integración y movilización escolar a los grupos más vulnerables.

Si bien los resultados que se reportaron sobre las variables relacionadas con el rendimiento escolar de los estudiantes representan un primer análisis, éste no contempla el conjunto de variables recuperadas de los datos institucionales. Por ello, y con la cautela necesaria, se puede concluir que si bien hay al menos tres variables asociadas fuertemente con el desempeño académico, es factible que el comportamiento de los predictores se modifique con la inclusión del promedio con el que egresaron los estudiantes y las otras variables consideradas en la encuesta de primer ingreso.

Es importante dejar en claro que existen otros aspectos que forman parte de las características como ser humano, como "jóvenes", los cuales posiblemente también tengan relación con el rendimiento escolar de los estudiantes, como son los problemas familiares, falta de interés en la carrera, poca motivación para el estudio, deficiencia en los estudios previos, conflictos emocionales, entre otras dimensiones de análisis que podrían retomarse en posteriores estudios.

Otro aspecto inconcluso es el hecho de que las mujeres tenían un mejor rendimiento académico –reflejado en el promedio– comparado con los hombres, por lo que sería interesante profundizar en cuáles aspectos llevan a esto, desde un punto de vista sociológico o psicológico.

En este sentido, es importante continuar realizando estudios que generen información de este ente complejo llamado estudiante, con la finalidad de darnos un panorama más amplio y claro acerca de las variables con alguna relación a ciertas problemáticas, como los bajos promedios, reprobación, deserción, entre otros aspectos que han permanecido desde hace décadas en las instituciones de nivel superior.

Es importante hacer hincapié sobre la importancia de ver a los estudiantes no sólo desde esta perspectiva, es decir, no sólo desde su condición estudiantil; también es importante mirarlos desde, o a partir de, su condición juvenil. Esto es, ver a los estudiantes como "jóvenes" con diversas características que se mezclan y entrelazan desde el ingreso hasta el egreso de la universidad; como seres complejos y cambiantes que no sólo le dedican tiempo a los estudios universitarios, lo cual conlleva a considerar todas las esferas de la vida cotidiana de los estudiantes, tanto dentro como fuera de la escuela.

Por otra parte, sin duda alguna, la experiencia de trabajar con la información generada por los registros escolares fue fundamental, ya que es una vía por la cual se tuvo la oportunidad de analizar la totalidad de la población estudiantil e identificar diversos elementos de análisis, los cuales podrían contribuir al rediseño de la encuesta que se aplica en el ingreso y a la elaboración de programas para apoyar a los estudiantes. En este sentido, se considera relevante mostrar a las autoridades educativas todos los elementos que se pueden indagar y analizar a través de registros escolares que se archivan y quedan en el olvido en cada ciclo de ingreso, con la finalidad de que se pueda establecer de manera permanente la elaboración de estudios sobre estudiantes e identificar grupos de riesgo, para que la institución pueda realizar acciones preventivas y de remedio, tanto de carácter político y académico como social.

Hay que reconocer que el utilizar información institucional tiene diversas limitantes, como es la ausencia de indicadores importantes en los instrumentos empleados, así como el hecho de contar sólo con datos numéricos que cuantifican y describen a los estudiantes; por lo tanto, se recomienda complementar los datos con otras técnicas de recolección de información, sobre todo cualitativas (entrevistas en profundidad, historias de vida, etcétera), las cuales permitirán en mayor medida darle voz a los estudiantes.

En este mismo sentido, se considera necesario realizar una recopilación de estudios, hasta el momento escasos y dispersos, en torno al tema de perfiles de ingreso y seguimiento académico, con la finalidad de elaborar una lectura de los resultados alcanzados, así como identificar y mostrar, de manera general, las diversas perspectivas teórico-metodológicas, aportes relevantes y los principales indicadores que se han utilizado en los últimos años; lo cual nos ayudará a tejer un entramado donde se resaltarán líneas de hallazgos y puntos de encuentro que permitan vislumbrar los avances y desafíos de investigación en esta materia.

Sin duda alguna, un aspecto fundamental es el de trabajar a la par con otros investigadores, con la finalidad de establecer redes de conocimiento y espacios de discusión-reflexión para poder compartir y comparar los resultados obtenidos con otras IES del país; de tal forma que se aprovechen estas situaciones para establecer juntos estrategias más eficaces con un verdadero impacto en los jóvenes universitarios.

En suma, los resultados de esta investigación constituyen sólo un primer acercamiento del perfil de ingreso y seguimiento académico de los estudiantes. En realidad estos hallazgos llevan a plantear sólo preguntas de investigación y concluir con la necesidad de continuar generando datos que permitan actualizar el marco interpretativo de la relación perfil de ingreso-seguimiento académico, a fin de alcanzar una mejor comprensión y análisis del tema.

LISTA DE REFERENCIAS

Acosta, A. (2002). Las dimensiones sociológicas y políticas del cambio institucional. En A. Acosta (Coord.), *Ensayos sobre Cambio Institucional* (pp. 9-16). México: Universidad de Guadalajara/Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas/Centro de Investigaciones del departamento de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Acosta, M., Bartolucci, J., & Rodríguez, R. (1981). *Perfil de ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Astin, A. (1962). ¿An empirical Characterization of Higher Education Institutions? *Journal of Educational Psichology, 53*(5), 224-235.

Backhoff, E., & Tirado, F. (1992). Desarrollo del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos. *Revista de la Educación Superior*, 83, 95-117.

Bartolucci, J. (1994). *Desigualdad social, Educación Superior y Sociología en México*. México: Centro de estudios sobre la Universidad.

Bartolucci, J. (1998). Posición social, Trayectorias escolar y Elección de carrera (Seguimiento de una generación de estudiantes de la UNAM: 1976-1986). En R. Marksiske (Coord.), *Los estudiantes: Trabajos de Historia y Sociología* (pp. 291-360). México: Universidad Nacional Autónoma de México/Plaza y Valdés.

Basurto, R. (1997). El examen de selección y la calidad en la universidad. *Revista región y sociedad*, *8*(13), 97-132.

Benítez, G., Becerra, G., Soto, R., Aguilar, M., & González, C. (2004). Trayectorias escolares de los estudiantes de las generaciones 1998 y 1999 de la Facultad de Contaduría y Administración de la UASLP. *Revista de la Educación Superior*, *33*(131), 7-53.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (2003). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Calatayud, A., & Merino, C. (1984). Los perfiles escolares en la UNAM. *Revista Perfiles Educativos*, *6*(25), 16-29.

Carvajal, A., Spitzer, T., Guzmán, C., & Zorrilla, J. (1996). Alumnos en la investigación educativa en los ochenta. En P. Ducoing & M. Landesmann (Coords.), *Sujetos de la educación y formación docente. La investigación educativa en los ochenta y perspectivas para los noventa* (pp. 27-72). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Casillas, M., De Garay, A., Vergara, J., & Puebla, M. (2001). Los estudiantes de la UAM: Un sujeto social complejo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *6*(11), 139-163.

Castro, E., & Mendivil, G. (2000). *Seguimiento de matrícula 1994-1998 de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora. Aprobación, reprobación escolar* (Tesis de la licenciatura inédita). Universidad de Sonora, México.

Chain, R. (1995). *Estudiantes Universitarios: trayectorias escolares*. México: Universidad Veracruzana, Universidad de Aguascalientes.

Chain, R., Martínez, M., Jácome, N., Acosta, O., & Rosales, O. (2001). *Demanda, estudiantes y elección.* México*:* Universidad Veracruzana.

Covo, M. (1990). La composición social de la población estudiantil de la UNAM. En R. Pozas (Coord.), *Universidad Nacional y Sociedad* (pp. 37-77). México: Miguel Ángel Porrúa.

Dubet, F. (julio-diciembre, 2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1, 1-78. Recuperado de http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/148

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 inédita). Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante. Sociologie des* éstudiants *et de l'Université*. Paris: Presses universitaires de France.

Garay De, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación hacia al conocimiento de los estudiantes*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Garay De, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el Sistema Universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. México: Pomares.

Garay De, A. (2005). *En el camino de la Universidad. Las diversas formas de transitar que los alumnos emplean en el primer año de licenciatura*. México: Universidad Autónoma Metropolitana/Eón.

González, G., & López, R. (2004). *Perfil de ingreso de los estudiantes de la Universidad de Sonora, ciclo 2003-2*. México: Universidad de Sonora.

González, G., Hernández, L., Martínez, O., & Valenzuela, S. (2000). Hacia la construcción del perfil de ingreso en los alumnos de la UNISON. En E. Ramos (Comp.), *Investigaciones Educativas en Sonora, 2* (pp. 190-203). México: Red de Investigación Educativa en Sonora.

González, G., Martínez, O., Lara, D., & Castillo, E. (2003). Perfil de ingreso real de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la UNISON. En E. Carlos, E. Ramos & L. A. Galván (Comps.), *Anuario de Investigaciones Educativas en Sonora, 5* (pp. 125-136). México: Red de Investigación Educativa en Sonora.

González, G., Urquidi, L., & López, R. (2005). Perfil de ingreso y seguimiento de matrícula en la Universidad de Sonora. En E. Carlos, D. González & L. A. Galván (Eds.), *Anuario de Investigaciones Educativas*, *7* (pp. 227-249). México: Red de Investigación Educativa en Sonora.

Guzmán, C. (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-Universidad Nacional Autónoma de México.

Guzmán, C., & Saucedo, C. (2005). La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992–2002). En P. Ducoing (Coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación educativa en México, 1992-2002, 8* (Tomo 2, pp. 641-832). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Hernández, L. (2000). *Perfil de ingreso académico de los alumnos de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora: la influencia del EXHCOBA* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad de Sonora, México.

Instituto Mexicano de la Juventud/Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud. (2002). *Jóvenes Mexicanos del Siglo XXI. Encuesta Nacional de Juventud 2000*. México: Autor.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2003). *Mujeres y hombres en México*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/sociodemografico/mujeresyhombres/2003/myh2003.pdf

Lara, D. (2004). *Jóvenes universitarios: entre la diversidad y la coincidencia. Caso de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Sonora, México.

López, R. (1996). Políticas de Ingreso a las Instituciones de Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 99, 19-35.

López, R. (2006). *Perfil de ingreso y seguimiento académico de los estudiantes: El caso de la Universidad de Sonora* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Sonora, México.

Martínez, F. (2001). Sistemas de Información para el estudio de las Trayectorias Escolares. En A. Romo (Coord.), *Deserción, Rezago y Eficiencia terminal en las IES. Propuesta Metodológica para su estudio* (pp. 75-96). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Martínez, O. (2001). *Perfil de ingreso a la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Sonora, Generación 1997-1998. Un estudio exploratorio* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad de Sonora, México.

Morduchowicz, R. (2004). *El capital cultural de los jóvenes*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Muñiz, P. (1997). *Trayectorias educativas y deserción universitaria en los ochenta*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Pérez, L. (2001). Los factores socioeconómicos que inciden en el rezago escolar. En A. Romo (Coord.), *Deserción, Rezago y Eficiencia terminal en las IES. Propuesta Metodológica para su estudio* (pp. 97-112). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Santos De los, E. (2000). *La investigación educativa y el conocimiento sobre los alumnos*. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Ed.), *Memorias del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Editor.

Santos de los, E., & Cordero, G.. (2001). Conocimiento Sobre estudiantes en los E.E.U.U: 30 años de investigación educativa. Entrevista con Alexander W.

Astin. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *3*(1). Recuperado de http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/37

Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Tirado, F., Backhoff, E., Larrazolo, N., & Rosas, M. (1997). Validez predictiva del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *2*(3), 67-84.

Valle, R., Rojas, G., & Villa, A. (2001). El análisis de las Trayectorias escolares en la UNAM: Un método de análisis. En A. Romo (Coord.). *Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las. Propuesta Metodológica para su estudio IES* (pp. 51-74). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

La influencia de los antecedentes socioeconómicos sobre el acceso a las Escuelas Normales de Sonora

Adrian Israel Yañez Quijada[1]
Guadalupe González Lizárraga[2]

Introducción y antecedentes

Incluirse como alumno en una Institución de Educación Superior (ies) puede resultar una tarea difícil, ya que la mayoría de las universidades del mundo implementan rigurosos procesos de admisión con el fin de analizar las capacidades de los aspirantes a incorporarse a sus filas.

En Latinoamérica, una situación social que marcó la pauta para el establecimiento de tales procesos fue el periodo de masificación. En la década de los setenta y ochenta, existió una expansión en el crecimiento de la matrícula. Tal escenario se debió a la lucha de los estudiantes por tener mayores oportunidades de acceso a la educación superior, particularmente en las clases medias.

1 Maestro en Innovación Educativa, Universidad de Sonora.

2 Doctora en Ciencias de la Educación por la Université de Montréal. Profesora de la Universidad de Sonora.

Bajo esta condición, el alumnado universitario dejó de ser una pequeña élite, para convertirse en un sector social más amplio dentro de las sociedades (Brunner, 2007).

Brunner y Uribe (2007) señalan que con el aumento de la matrícula, las IES se encontraron en un predicamento, debido a la dificultad de garantizarle el acceso a un número de aspirantes cada vez mayor. Fue bajo esta situación que las Universidades optaron por implementar procesos de admisión rigurosos, con el objetivo de elegir a los estudiantes que tuvieran mayor oportunidad de terminar sus estudios (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE], 1997).

El proceso de admisión generalmente se compone de la evaluación de conocimientos previos de los estudiantes, a través de la implementación de pruebas que evalúan habilidades verbales, lógica matemática, redacción y matemáticas; además se toma en cuenta los puntajes o calificaciones obtenidas en el nivel previo (Zwick, 2012). Se selecciona a los estudiantes que obtienen los mayores puntajes en este tipo de pruebas y los que presentaron las mejores trayectorias escolares previas.

Sin embargo, el tema de seleccionar a un determinado número de estudiantes para ingresar a la educación superior genera controversia, en el sentido de que a ciertos estudiantes se les dificultará el ingreso y otros simplemente no continuarán con sus estudios universitarios. Las implicaciones educativas, sociales y culturales son variadas y generalmente se conciben como situaciones de injustica; en investigaciones recientes Zwick y Himelfarb (2011) han encontrado que el ingreso a las universidades se encuentra relacionado con variables socioeconómicas de los estudiantes

En México, un país de grandes disparidades económicas, examinar este aspecto en la población que ingresa a las IES resulta significativo; por ello, el objetivo central del presente trabajo es analizar la presencia de diferencias en los antecedentes socioeconómicos de dos grupos de estudiantes, aquellos que son aceptados y aquellos que no han sido admitidos en escuelas con ciertas características específicas en una región de México.

LA INFLUENCIA DE VARIABLES SOCIOECONÓMICAS EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En Estados Unidos se han realizado estudios para analizar si componentes de los procesos de admisión se relacionan con los antecedentes socioeconómicos. Bridgeman, Burton y Pollack (2008), refieren que en las universidades estadounidenses la prueba utilizada mayormente para la selección de estudiantes es el *Scholastic Assessment Test* (SAT), la cual evalúa habilidad verbal, matemáticas y redacción; de igual forma, se contempla el rendimiento mostrado en el bachillerato. No obstante, los autores describen que el uso de estos mecanismos ha resultado controversial, ya que se asocian con variables socioeconómicas de los aspirantes.

Zwick (2012) refiere que las pruebas estandarizadas, en lugar de medir cuestiones académicas o intelectuales de los estudiantes, parecen evaluar aspectos asociados a las características socioeconómicas de sus familias. Ya que según el autor, es posible prever los resultados analizando la escolaridad de los padres, ocupación e ingresos económicos.

Diversos autores señalan que los estudiantes que provienen de un sector social desfavorecido presentan un desempeño académico menor, respecto a los de clases sociales altas (Déves, Castro, Mora & Roco, 2012; OCDE, 2010a). La tendencia de las investigaciones indican que los estudiantes de un sector desfavorecido obtendrán menores puntajes en las pruebas de admisión estipuladas por las IES debido a que, en el papel, los alumnos en mejor situación social y económica procederían de mejores colegios, sus padres tendrían un nivel educativo mayor, presentarían condiciones ideales para el estudio, como el contar con computadoras, internet, *software* educativo, libros, automóvil para llegar a la escuela, entre otras condiciones económicas y culturales que los pondrían en ventaja. En este sentido, College Board (2011) dio a conocer un informe evidenciando que los estudiantes que han obtenido los mayores puntajes en pruebas estandarizadas son precisamente los que proceden de familias con mayores ingresos económicos (Tabla 1).

Tabla 1. La influencia de los antecedentes socioeconómicos sobre la prueba SAT

Ingreso familiar por mil dólares al año	Porcentaje de aspirantes	Lectura Crítica	Matemáticas	Redacción
Arriba de 200 mil	7%	568	586	567
140-200	9%	541	555	533
80-140	27%	521	535	511
20-80	44%	483	496	472
0-20	13%	434	460	429

Fuente: College Board, 2011.

Zwick y Himelfarb (2011), analizaron las características de 123,835 aspirantes provenientes de 34 universidades de los Estados Unidos, con el fin de observar si existen diferencias de acuerdo con el estatus socioeconómico, calificación obtenida en la prueba SAT y promedio de preparatoria. Las variables se estandarizaron de la siguiente manera: el promedio de preparatoria se constituyó con una escala que va de 1.30 a 4.96; como se mencionó anteriormente, la prueba SAT se compone por lectura crítica, matemáticas y redacción, cada una de las áreas se distribuye en un rango de 200 a 800; el estatus económico se constituyó a través de la escolaridad de los padres medida a través de una escala de nueve categorías, y el nivel de pobreza con una escala que va de 1 a 4, donde 1 representa el mayor nivel de pobreza. Los autores realizaron estadística descriptiva con el fin de presentar la diversidad de los estudiantes universitarios de EUA. Encontraron que los estudiantes "blancos" presentan mejores condiciones respecto a sus pares de diversas etnias, y en segundo lugar se encuentra la población asiática americana, lo cual ubica a estas dos poblaciones en una situación de ventaja (Tabla 2).

Tabla 2. Resultados descriptivos de las variables por grupo étnico

	Asian-American		African-American		Latino		White	
Variable	**Mean**	**SD**	**Mean**	**SD**	**Mean**	**SD**	**Mean**	**SD**
Calificación de la preparatoria	3.65	0.40	3.38	0.48	3.47	0.46	3.55	0.44
SAT-Lectura Crítica	551.7	99.5	501.7	84.9	509.6	87.0	557.6	85.9
SAT-Matemáticas	613.2	96.2	504.1	86.6	528.5	89.4	579.7	87.4
SAT-Redacción	548.1	97.2	492.8	82.1	505.0	82.5	548.6	83.8
Índex Socioeconómico	15.64	2.24	14.24	2.65	13.48	3.21	15.69	2.00

Fuente: Zwick y Himelfarb, 2011.

EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

En México, aunque cada universidad es libre de establecer las pruebas de admisión que les parezcan necesarias, Aguilar (2002) señala que las que generalmente se utilizan son el *College Board*, *Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior* (EXANI II) y el *Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos* (EXHCOBA); además de esto y al igual que en otros países, se toma en cuenta el promedio de calificaciones obtenido en el nivel medio superior y el número de lugares disponibles o vacantes.

Siguiendo con el tema de la influencia de variables socioeconómicas en el acceso a la educación superior, cabe resaltar que en Estados Unidos la materia de acceso a las universidades es de vital importancia, ya que en ese país se presenta una gran segregación social, debido a la diversidad étnica y oportunidades laborales. Aunque en México no existe tanta diversidad étnica como en el país vecino, más de la mitad de la población se encuentra en situaciones de pobreza. Guzmán (2011) refiere que existe una gran diversidad en el origen social de los estudiantes que ingresan a la educación superior, esta autora indica

que existe una gran cantidad de estudiantes provenientes de familias en condiciones de pobreza, además de ser los primeros miembros en intentar ingresar a la universidad.

La anterior afirmación se sustenta en el estudio realizado por Casillas, Chain y Jácome (2007), donde se evaluó el origen social de los estudiantes a través de la noción de capital cultural, poniéndolo en relación con los procesos de selección del primer ingreso y la situación escolar actual. Se presentó una tipología de 15,675 aspirantes a ingresar a la Universidad Veracruzana (UV) en el proceso de admisión de 2000. El capital cultural fue conformado por el capital escolar y el capital familiar. A su vez, el capital escolar fue constituido por el promedio de bachillerato + reprobador o no en el bachillerato + año de ingreso a la licenciatura + calificación obtenida en el examen de ingreso (EXANI II); mediante una sumatoria se encontró que el 9.06% de los aspirantes presentaron un capital escolar bajo, el 58.88% uno medio y 32.06% obtuvo un capital escolar alto. El capital familiar se construyó a partir de la escolaridad de los padres + ocupación + nivel socioeconómico de la familia (entendido como los ingresos económicos de la familia en su conjunto). A través de un análisis de conglomerados se encontraron tres perfiles de los aspirantes, los muy pobres, pobres y medio alto, cuya caracterización se realiza a detalle en el capítulo dos de este libro.

A partir de lo anterior, y mediante la realización de un análisis de conglomerados, englobando el capital escolar y familiar, y siguiendo las nociones sobre capital cultural de Bourdieu (2001), los autores realizaron una tipología de estudiantes los cuales fueron: herederos, héroes, pobres exitosos, estudiantes en riesgo y alto riesgo, cuya caracterización se realiza a detalle en el capítulo dos de este libro. Lo cual hace notar la diversidad de los aspirantes a la educación superior en México. Otro de los hallazgos fue que al momento de analizar cuáles estudiantes se lograron incorporar a la UV, existió predominancia de los aspirantes de clases sociales favorecidas (ver Tabla 5 del capítulo dos de este mismo libro).

Otro de los estudios que analizan el ingreso a la educación superior en México es el llevado a cabo por Guzmán y Serrano (2011). Estos autores evaluaron la posible desigualdad social que pueden ejercer los mecanismos de ingreso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Los criterios de admisión utilizados por la UNAM son calificaciones del ciclo anterior mínimas de siete (por debajo de la exigencia de las escuelas normales), y se aplica el EXANI II. Existe otra

vía de ingreso, que es el pase reglamentado de aquellos estudiantes que concluyeron el bachillerato dentro de la propia UNAM, ya sea en la Escuela Nacional Preparatoria o en el Colegio de Ciencias y Humanidades, que tengan un promedio mínimo de siete. La mayoría de los lugares los ocupan los egresados del bachillerato de la UNAM (64%) y el 36% restante se abre a concurso de selección.[3] Siguiendo con el estudio, los autores analizaron a los 106,000 aspirantes del periodo de admisión 2006, resaltando que sólo 11,439 (10.8%), lograron ingresar. La variable independiente fue la desigualdad social y se constituyó con los aspectos socioeconómicos y recursos culturales de los estudiantes.[4] Mientras que la variable dependiente fue la condición de haber ingresado o no a la universidad.[5] Se eligió un modelo de regresión logística multivariado, para esto se calcularon las razones de odds o razones de momios ajustadas (ROA). Los resultados indicaron que existe brecha de oportunidades de acceso a la universidad entre los estudiantes de más bajos y más altos ingresos: la razón de momios de ingresar a la universidad entre los estudiantes con ingresos superiores a los 10 salarios mínimos es 100% superior a los que perciben menos de dos salarios mínimos. También es importante destacar que la relación entre el ingreso familiar y el ser aceptado en la UNAM es lineal, ya que en la medida que aquél se incrementa, aumenta la frecuencia de alumnos aceptados. Por su parte, los resultados evidenciaron el impacto que tienen en el acceso a la UNAM los distintos niveles de educación de la madre de los aspirantes. Los estudiantes aceptados con mayor frecuencia son los que su madre estudió mínimo el nivel de educación media superior. Así, aquellos estudiantes cuya madre cursó hasta bachillerato ingresan o son aceptados 1.1 veces más que aquellas cuya madre cuenta sólo con primaria. Esta frecuencia de ingreso se incrementa hasta 1.3 veces cuando la madre rebasa los estudios de licenciatura o más.

3 Algunas carreras exigen requisitos adicionales, como las que imparte la Escuela Nacional de Música, las carreras de letras modernas y enseñanza de las lenguas extranjeras, ingeniería en telecomunicaciones, informática, biomédica básica y ciencias genómicas.

4 *Aspectos socioeconómicos*: Ingresos mensuales familiares en salarios mínimos. *Recursos educativos y culturales*: Escolaridad de la madre, acceso a recursos culturales: materiales de consulta con que el estudiante cuenta en casa: libros de texto, revistas culturales, enciclopedias, periódicos, atlas, internet, otros. Con esta información se calculó un índice que clasifica al alumno con acceso a recursos culturales bajo, medio y alto.

5 Se creó una variable dicotómica donde 0 representó el no haber ingresado y 1 el haberse incorporado.

El estudio tuvo la limitante de que sólo se enfocó en si los aspirantes fueron aceptados o no, la metodología fue la adecuada, sin embargo, se queda corta al momento de evaluar la desigualdad social continua una vez incorporado y durante la formación universitaria (Tabla 3).

Los diversos estudios expuestos hasta aquí, favorecen la idea de que los factores socioeconómicos tienen un impacto al momento de sortear los criterios de admisión de las Universidades, además de ser variables que influyen directamente en el rendimiento académico de los estudiantes. Esto sustentado bajo la idea de que los estudiantes procedentes de clases bajas competirán en desventaja de acuerdo con sus antecedentes socioeconómicos.

Tabla 3. Regresión logística multivariada para las variables de desigualdad social

Variables	Nivel de significancia	Razón de momios ajustada	Intervalo de confianza	
			Inferior	Superior
Escolaridad de la madre				
Primaria o menos		1		
Secundaria	0.84	1.01	0.94	1.08
Preparatoria y profesional media	0.00	1.10	1.03	1.17
Licenciatura o más	0.00	1.28	1.18	1.38
Ingresos mensuales				
Menos de 2	0.00	1		
De 2 a menos de 4	0.00	1.31	1.20	1.42
De 4 a menos de 6	0.00	1.41	1.29	1.55
De 6 a menos de 8	0.00	1.59	1.44	1.75
De 8 a menos de 10	0.00	1.64	1.47	1.83
Más de 10	0.00	1.91	1.72	2.13
Acceso a recursos culturales				
Bajo		1		
Medio	0.00	1.34	1.27	1.41
Alto	0.00	1.56	1.47	1.65

Fuente: Guzmán y Serrano, 2011.

SITUACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES EN MÉXICO

En lo que respecta a México, a diferencia de otros países del continente, las instituciones encargadas de la formación docente son principalmente las Escuelas Normales (EN). La tradición de las EN se remonta a más de 180 años, con la creación de la Escuela Normal de Enseñanza Mutua de Oaxaca en 1824. Sin embargo, a pesar de ser de las instituciones educativas más antiguas de México, su evolución ha sido lenta y conflictiva (Ducoing, 2004). Uno de los grandes cambios en estas instituciones fue propiciado por la reforma de 1984, ya que anteriormente la formación docente en México no estaba incluida en la Educación Superior; por lo tanto, no se requería realizar el bachillerato para ingresar a las Escuelas Normales. Lo anterior posibilitaba que hubiera docentes de 17 a 19 años sin formación universitaria.

El rasgo primordial de la reforma de 1984 fue que se elevó el nivel educativo y se consideró a las EN como Instituciones de Educación Superior (IES), cuyo objetivo radicó en la formación de licenciados en Educación preescolar, primaria, secundaria, educación física y educación especial (Arnaut, 2004).

En cuanto a la selección de docentes se refiere, en la década de los ochenta el acceso a la educación en nuestro país se comenzaba a diversificar. Sin embargo, las personas que tenían más probabilidades para ingresar a la docencia, era individuos con un antecedente socioeconómico que les posibilitara cubrir gastos de traslado y manutención.

En este sentido, de acuerdo con Barrera y Mayers (2011) la selección de los docentes se realiza a partir de la realización de pruebas que evalúen a los candidatos con mayores posibilidades de desempeñarse en la profesión. El encargado de implementar tales pruebas es el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), a través del EXANI II. Además, las Escuelas Normales son de las pocas IES en México que dentro de sus requisitos de admisión, exige tener una calificación mínima de ocho y únicamente aceptarán a aspirantes con menos de 21 años de edad. Estas cuestiones han sido temas de grandes debates que inclusive han culminado en manifestaciones con desenlaces negativos, ya que existe una gran restricción sobre quiénes podrán convertirse en los futuros educadores en México.

Cabello (2012) refiere que aún en la actualidad se realizan esfuerzos para lograr que las Escuelas Normales se integren funcionalmente a la educación

superior, ya que estas instituciones presentan dinámicas muy particulares, expresadas en el poder ejercido por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el currículo único y el hermetismo, ya que hasta la fecha no se sabe cuántos docentes existen en nuestro país. Lo cual justifica que se aborden las características de los aspirantes a docentes.

EL CASO DE LAS ESCUELAS NORMALES EN SONORA

En el estado de Sonora las escuelas normales conforman parte del sistema integral de formación inicial y continua de docentes; el objetivo de estas instituciones ha sido el de impulsar la formación y profesionalizar a los docentes del estado. Según Copado (2011), la coordinación de dicho sistema, con el impulso de la descentralización, estuvo a cargo del Centro Pedagógico del Estado de Sonora (CEPES), en el periodo de 1992 a 2009; a partir del 25 de junio de 2009, con base en un decreto realizado por el Poder Ejecutivo Estatal, se creó el Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora (IFODES). Éste regula actualmente a las ocho escuelas normales en Sonora (Tabla 5).

Tabla 5. Escuelas Normales del Estado de Sonora

Escuela Normal Rural "General Plutarco Elías Calles"	Escuela Normal del Estado
Centro Regional de Educación Normal	Escuela Normal de Educación Física
Escuela Normal Estatal de Especialización	Escuela Normal Superior de Hermosillo
Escuela Normal Superior de Hermosillo, subsede en Navojoa	Escuela Normal Superior de Hermosillo subsede en Obregón

Fuente: Elaboración propia.

La oferta educativa de estas instituciones se compone por 13 licenciaturas tales como educación física, educación primaria, preescolar, educación primaria con enfoque bilingüe, educación especial, educación secundaria con especialidad en inglés, educación secundaria con especialidad en matemáticas, secundaria

con especialidad en telesecundaria, secundaria con especialidad en telesecundaria mixta, secundaria con especialidad en español, educación preescolar y primaria para el medio indígena, licenciatura en educación plan de 94 e intervención educativa.

Respecto a cómo se selecciona a los aspirantes, en las escuelas normales del estado de Sonora se sigue la misma dinámica que en otras entidades; la matrícula de estudiantes es regulada por la Secretaría de Educación y Cultura, y a través de la dirección de planeación, se establece a partir de estudios prospectivos y atendiendo al crecimiento demográfico, el número de estudiantes que podrán ingresar en cada ciclo escolar, además se aplica el EXANI II. Como se puede observar, las escuelas normales de Sonora siguen la misma dinámica nacional.

En lo que alude a la selección de los aspirantes a docentes y su relación con sus antecedentes socioeconómicos, Yañez, Vera y Mungarro (2014), encontraron que existe una fuerte relación entre las variables mencionadas. En una muestra de 1,200 aspirantes a docentes, partiendo de un modelo multivariado, se determinó la influencia de los antecedentes socioeconómicos no sólo en el acceso a las Escuelas Normales, además, este constructo también impactará en el rendimiento académico del primer año de estudios (*R2 = 0.300)*. Otro de los hallazgos de los autores es que la trayectoria escolar previa de los aspirantes es cercana a los niveles de excelencia y su rendimiento es similar durante su formación.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El presente trabajo es un estudio no experimental de tipo transversal que pretende analizar si existen diferencias en los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes aceptados y no admitidos de las Escuelas Normales de Sonora, lo cual contribuirá a identificar si las variables socioeconómicas de los aspirantes influyen en el acceso a estas instituciones.

PARTICIPANTES

En el periodo de admisión 2011 de las Escuelas Normales de Sonora participaron 1,903 aspirantes a docentes. Para fines de este trabajo se dividió a esta población

en dos partes, la primera alude a los 1,142 estudiantes que representan a la totalidad de estudiantes que no fueron elegidos para ser futuros docentes (60.01%). La segunda se conformó por 761 (39.99%) alumnos que corresponden a la totalidad que lograron ingresar a las Escuelas Normales en ese periodo de admisión.

INSTRUMENTOS

En lo que alude a los antecedentes socioeconómicos, a partir de las investigaciones desarrolladas por Chain (1995) se retoman variables que indagan características socioeconómicas de estudiantes de Educación Superior, tales como la ocupación y escolaridad de los padres.[6] Aunado a esto y con el fin de complementar el análisis de estas variables, se utilizó el *Index of home possessions* (OCDE, 2010), en el cual se le pregunta a los estudiantes si son poseedores de reproductores de DVD, computadoras, internet, automóvil, teléfono, lavadora y televisión de paga; es un índice que va de 0 a 1, donde valores cercanos a 1 representan mayor posesión de estos bienes. Para esta investigación las tres variables se midieron por separado.

De igual forma, retomando las variables exploradas por Chain (1995), se evaluó la trayectoria escolar previa de los estudiantes a través de las calificaciones obtenidas en la preparatoria. Además, se utilizó el *EXANI II*; esta prueba de selección tiene como propósito medir las habilidades y los conocimientos básicos de los aspirantes a cursar estudios de nivel superior. Proporciona información a las instituciones sobre quiénes son los aspirantes con mayores posibilidades de éxito en los estudios de licenciatura.

Este examen indaga el nivel de apropiación de las habilidades lógico-matemáticas y verbales, así como el manejo de los conocimientos de español, matemáticas y tecnologías de información y comunicación. Se compone de 110 reactivos: 100 cuentan para la calificación que se reporta y 10 están a prueba. Estos últimos se distribuyen en todas las secciones del examen y no pueden ser

6 Sin embargo, se utilizó la siguiente clasificación: primaria = 6 años, secundaria = 3, preparatoria =3; en el caso de la universidad, como esta varía, se le asignó un valor de 5, y a posgrado, si era maestría se le asignaba dos y doctorado cuatro años. A todos se les preguntaba si el nivel de estudio mencionado, sus padres lo habían culminado. Posteriormente, se realizó una sumatoria entre la escolaridad de la madre y del padre.

identificados por el sustentante. La calificación mínima por área es de 700 y la máxima de 1,300, siendo la media 1,000. Al final se realiza una sumatoria por cada área, generando valores que se distribuyen de igual forma, de 700 a 1,300. El tiempo máximo para su resolución es de dos horas efectivas (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, 2006).

PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

En el periodo de admisión 2011 de las Escuelas Normales de Sonora se les aplicó a los alumnos aspirantes el cuestionario de antecedentes socioeconómicos, el cual se implementó en una sola sesión y en grupos. El tiempo promedio para responderlo fue de 5 minutos; al terminar se verificó que todos los reactivos estuvieran contestados. Posteriormente, se le solicitaron al IFODES los puntajes obtenidos en la prueba EXANI II y las calificaciones obtenidas en la preparatoria, para así, en colaboración con esta institución, generar una base de datos, en la cual se conocía a los alumnos que habían logrado ingresar y a los que no, a las Escuelas Normales de Sonora. Tal base de datos se realizó en el programa estadístico SPSS versión 19.

PROCEDIMIENTOS ESTADÍSTICOS

Los análisis estadísticos realizados fueron pruebas t de student para muestras independientes. Se analizó si existían diferencias en las medias de las pruebas de antecedentes socioeconómicos y académicos (EXANI II y promedio de preparatoria), bajo la condición de haber sido aceptado o rechazado en las Escuelas Normales.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Antes de analizar si existen diferencias socioeconómicas entre los estudiantes aceptados y rechazados de las Escuelas Normales, es pertinente describir las características personales y académicas de estos dos grupos.

En lo referente a la edad, los estudiantes aceptados tienen en promedio 19.19 años (DS = 0.81), mientras los que no lograron incorporarse, 19.17 (DS = 0.80). El 68% de los estudiantes aceptados son mujeres; se encontró una distribución similar en el segundo grupo, 71%, lo cual indica que son las mujeres las más interesadas en ejercer como docentes, ya que existe predominancia del sexo femenino tanto en el proceso de admisión como en el porcentaje de ingreso a las Escuelas Normales de Sonora. El 95% de los estudiantes aceptados provienen de preparatorias públicas, mientras que los estudiantes no aceptados. El 97.1% de igual forma, provienen de este tipo de instituciones. El 71.1% de los estudiantes aceptados terminaron el bachillerato en los tres años correspondientes sin reprobar ninguna materia; los estudiantes no admitidos obtuvieron un porcentaje similar en este rubro (70%).

En lo que respecta a la trayectoria escolar previa de los estudiantes, en la Tabla 6 se describen las medias de las calificaciones de preparatoria obtenidas por los dos grupos. Como es de esperarse, los estudiantes aceptados presentaron los promedios más altos. Como se mencionó anteriormente, las Escuelas Normales son de las pocas IES en México que exigen como requisito para el ingreso un promedio mínimo de ocho. Aspecto que da lugar para resaltar que, aunque haya existido una diferencia significativa respecto a los estudiantes aceptados y no admitidos, aquéllos presentan promedios próximos a nueve, lo cual en el contexto educativo de México son cercanos a un nivel de excelencia.

Tabla 6. Promedio de bachillerato de los estudiantes de ambos grupos

Tipo de estudiante	Promedio	Valor t	Significancia
Aceptado	9.3 (DS = 0.56)	5.56	0.000
No admitido	8.7 (DS = 0. 49)		

Fuente: Elaboración propia.

Otro de los componentes del proceso de admisión de las Escuelas Normales es realizar el EXANI II; en la Tabla 7 se presentan las medias por tipo de estudiante. Se observa que existe una diferencia muy amplia en los puntajes de

la prueba por estudiante aceptado y rechazado. Al contrastar estos resultados con el promedio de bachillerato, que resultaron muy parejos, existe una diferencia muy marcada en los puntajes alcanzados en esta prueba, por más de 100 puntos respecto a cada grupo. Lo que puede indicar que el EXANI II probablemente fue un criterio de mayor peso en el proceso de admisión de las Escuelas Normales.

Tabla 7. Comparación de medias sobre los puntajes alcanzados en la prueba EXANI II

Tipo de estudiante	Promedio global de EXANI II	Valor t	Significancia
Aceptado	1083.36 (DS = 70.55)	29.13	0.000
No admitido	975.13 (DS = 62.26)		

Fuente: Elaboración propia.

Hasta este punto se evidencia que los aspirantes a docentes en el estado de Sonora son una población muy homogénea. Con similares características personales y académicas. En el sentido de que no existieron diferencias muy marcadas en el grupo de estudiantes aceptados y los que no lograron ingresar. Sólo el EXANI II parece ser un indicador que diferencia a estos dos grupos.

ANTECEDENTES SOCIOECONÓMICOS, ¿EXISTEN DIFERENCIAS?

Uno de los aspectos centrales de este trabajo es analizar si existen diferencias en lo que respecta a los antecedentes socioeconómicos en los aspirantes a docentes de Sonora.

En la Tabla 8 se presenta la escolaridad de los padres por tipo de estudiantes; tal como se mencionó anteriormente, esta variable se mide a través de los años de escolaridad netos cursados por los padres. Se muestra que los padres de los estudiantes aceptados presentan mayores años de escolaridad que los estudiantes no admitidos. Las investigaciones refieren que la escolaridad es una variable

muy importante en el acceso a la universidad, situación que se evidencia en la presente tabla. Sin embargo, cabe resaltar que los padres de los estudiantes presentan un nivel educativo preponderantemente medio superior.

Tabla 8. Escolaridad de los padres por tipo de estudiante

Tipo de estudiante	Años de escolaridad	Valor t	Significancia
Aceptado	12.08 (DS = 3.50)	6.26	0.000
No admitido	10.51 (DS = 3.62)		

Fuente: Elaboración propia.

El índice de posesiones en el hogar evalúa el poder adquisitivo de las familias, lo que lo convierte en un vital indicador para la valoración de los antecedentes socioeconómicos de las familias de los estudiantes normalistas. En la Tabla 9 se muestra que los estudiantes aceptados se ubicaron de mejor manera en este índice, indicando que estos presentan mayores posesiones materiales, lo que implica recursos importantes para el estudio como computadoras e internet. Esta condición puede impactar directamente en el logro educativo, ya que el acceso a la información y las posibilidades académicas que genera el contar con estas herramientas son de vital importancia en la actualidad (OCDE, 2010).

Tabla 9. Comparación de medias para la variable de posesiones en el hogar, por tipo de estudiante

Tipo de estudiante	Índice de posesiones en el hogar	Valor t	Significancia
Aceptado	0.70 (DS = 0.15)	2.80	0.005
No admitido	0.63 (DS = 0.19)		

Fuente: Elaboración propia.

Por último, se encontró que la ocupación de los padres no fue una variable que mostrar a diferencias significativas entre los grupos; los datos indicaron que en ambos existe predominancia de trabajos no profesionales, tales como obrero por parte de los padres y ama de casa por parte de las madres.

CONCLUSIONES

Se partió del objetivo de analizar si existían diferencias entre los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes aceptados y los no admitidos en las Escuelas Normales del estado de sonora. Lo encontrado fue que los estudiantes que se logran incorporar a las filas de tales instituciones presentan mejores antecedentes, como padres con una mayor escolaridad y con mayores posesiones materiales. En este sentido, Casillas, Chain y Jácome (2007) refieren que los estudiantes de nivel superior se pueden seguir considerando como una élite, a partir de sus antecedentes familiares y económicos. Sin embargo, a pesar de que existieron diferencias no fueron tan marcadas como en los resultados encontrados por estos autores. La idea anterior se sustenta sobre la base de que las dos poblaciones de estudiantes que fueron exploradas provenían de preparatorias públicas de la región. Además, respecto a la escolaridad y ocupación de los padres, estos presentaron una distribución ligeramente inclinada hacia los aceptados.

En diversos estudios se ha encontrado mayor diversidad en aspirantes a universidades mexicanas e internacionales (Guzmán & Serrano, 2011; Zwick & Himelfarb, 2011); lo que se ha encontrado en las Escuelas Normales de Sonora es un perfil estudiantil más homogéneo. Podemos coincidir en que el prestigio social del docente no tiene el mismo estatus que en otros países, lo que influye en que los estudiantes de preparatoria en mejor situación socioeconómica prefieran dedicarse a otras profesiones, tales como la medicina o ciencias duras (OCDE, 2005). En México una creencia general es que los docentes no obtienen los mejores salarios; además con la tradición de compra y venta de plazas, el ser docente puede proyectar un panorama poco alentador (Barrera & Mayers, 2011). A pesar de esto, los resultados de la presente investigación mostraron que los aspirantes de las Escuelas Normales de Sonora, al igual que el resto de las Instituciones de Educación Superior de México, poseen cierta diversidad socioeconómica, aspecto que puede generar una situación de ventaja o desventaja a la hora de enfrentar los procesos de admisión.

En este sentido, el requisito de admisión que marcó diferencias más amplias sobre el ingreso a las normales fue la prueba EXANI II. Bridgeman, Burton, Pollack (2008) y Zwick (2012) señalan que el uso de pruebas estandarizadas como parámetro de selección de estudiantes en Educación Superior está relacionado en mayor medida, con variables socioeconómicas de los estudiantes. Lo encontrado en este estudio fue que, en efecto, había diferencias entre los estudiantes aceptados y los que no lograron ingresar. Lo que puede indicar que los estudiantes con padres con mayor escolaridad y posesiones materiales presentan mayores posibilidades de obtener puntajes más elevados en la prueba EXANI II.

Se concluye que las Escuelas Normales son las instituciones educativas de México que utilizan filtros más rigurosos para seleccionar a los aspirantes. A manera de sugerencia, se resalta la relevancia de que las normales del país atiendan las diferencias socioeconómicas de los estudiantes, ya que estas variables siguen determinando el acceso a la Educación Superior. Una estrategia utilizada podría ser designar un sistema de cuotas para alumnos con condiciones económicas menos favorables. Universidades de Chile y Brasil, han optado por designar un porcentaje de acceso a estudiantes con poca solvencia económica, generalmente 20% (Déves, Castro, Mora & Roco, 2012). Otra estrategia importante es que en el proceso de admisión se le otorgue mayor relevancia a las calificaciones de preparatoria sobre el EXANI II. Yañez (2013) reporta que esta variable predice en mayor medida el desempeño académico de estudiantes normalistas en el primer año de estudios.

Apoyando esta noción, diversas investigaciones señalan la importancia de la trayectoria escolar previa respecto a la obtención de un buen desempeño en educación superior, ya que se espera que los alumnos que han desarrollado un determinado nivel en preparatoria, lo repitan en la universidad (Chain, Jácome & Martínez, 2001; Cú, Mass & Saravia, 2008; Nava, Lara & Ortega, 2006). Lo que lo convierte en una variable a la que se le debe otorgar relevancia, en el establecimiento de los requisitos que solicitan las IES en sus procesos de admisión.

Sin embargo, independientemente de cuales sean las medidas que se implementen, éstas se deben establecer a partir de la consideración de las necesidades sociales de la región y de las diferencias de origen de los estudiantes, enfatizando que la restricción del acceso a la vida universitaria sólo puede intensificar las desigualdades sociales.

LISTA DE REFERENCIAS

Aguilar, A. (2002). *El cambio de la política de admisión de estudiantes en la Universidad de Guadalajara y su implantación 1995-1999*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio.* Recuperado de http://basica.sep.gob.mx/fcms/cds17.pdf

Barrera, I., & Mayers, R. (2011). *Estándares y evaluación docente en México, el estado del debate*. Recuperado de http://www.politeia.org.mx/IMG/pdf/PREAL59EstandaresYevaluacionDocenteEnMexico.pdf

Bridgeman, B., Burton, N., & Pollack, J. (2008). Predicting grades in college courses: A comparison of multiple regression and percent succeeding approaches. *The Journal of College Admission*, *199*, 19-25.

Brunner, J. (2007). *Universidad y sociedad en América latina*. México: Universidad veracruzana. Recuperado de http://www.uv.mx/bdie/files/2012/09/brunner-universidad-sociedad.pdf

Brunner, J., & Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior.* Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

Cabello, V. (2012). La profesión docente en las escuelas normales; la transición del oficio al empleo en la formación de profesores. *Acta Sociológica*, 58, 10-39.

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), 7-29.

Chain, R. (1995). *Estudiantes Universitarios: trayectorias escolares*. México: Universidad Veracruzana/Universidad de Aguascalientes.

Chain, R., Jácome, N., & Martínez, M. (2001). Alumnos y Trayectorias. Procesos de análisis de información para diagnóstico y predicción. En A. Romo (Coord.), *Deserción, Rezago y Eficiencia terminal en las IES. Propuesta Metodológica para su estud*io (pp. 197-214). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

College Board. (2011). *College-bound seniors 2011*. Recuperado de http://professionals.collegeboard.com/data-reports-research/sat/cb-seniors-2011

Copado, J. (2011). *Desempeño docente y usos de las TIC en la licenciatura de educación especial de la escuela normal estatal de especialización: Percepción*

de docentes y alumno (Tesis de maestría inédita). Escuela normal de Hermosillo, México.

Cú, G., Mass, L., & Sarabia, B. (2008). *Trayectoria escolar previa y perfil socioeconómico como indicadores del desempeño escolar.* Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10733

Déves, R., Castro, C., Mora, M., & Roco, R. (2012).The Priority Access System for Educational Equity at the University of Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 49*(2), 23-30.

Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana,* 6, 39-56. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900604

Guzmán, C., & Serrano, O. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la Educación Superior, 40*(157), 31-53.

Guzmán, C. (2011). Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI. *Perfiles Educativos*, 33, 91-101. Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2011-e-91-101

Nava, G., Lara, B., & Ortega, M. (2006). Perfil académico en alumnos de nuevo ingreso al Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara y su correlación con el desempeño académico en el primer año de carrera. *Revista de Educación y Desarrollo,* 5, 29-38.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (1997). *Exámenes de las políticas nacionales de educación*. México: Autor.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.* Recuperado de http://www.oecd.org/education/school/45139005.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2010a). *PISA 2009 results: overcoming social background: equity in learning opportunities and outcomes* (Vol. II). Recuperado de http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2010b). *Establishing a Framework for Evaluation and Teacher Incentives: Considerations for Mexico.* París: Autor.

Yañez, A. (2013). *Los criterios de admisión y los antecedentes socioeconómicos como variables predictivas del rendimiento académico en estudiantes normalistas* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Sonora, México.

Yañez, A., Vera, J., & Mungarro, J. (2014). El proceso de admisión de las escuelas normales y los antecedentes socioeconómicos como predictores del rendimiento académico. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 16*(2),111-129.

Zwick, R. (2012). The Role of Admissions Test Scores, Socioeconomic Status, and High School Grades in Predicting College Achievement. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, *49*(2), 23-30.

Zwick, R., & Himelfarb, I. (2011). The Effect of High School Socioeconomic Status on the Predictive Validity of SAT Scores and High School Grade-Point Average. *Journal of Educational Measurement, 48*(2), 101-121.

Trayectorias escolares y niveles de riesgo en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán

Ileana del Rosario López López[1]
Carlos Estrada Pinto[2]
Antonio Armando Aguileta Güemez[3]

Introducción y contexto

Los estudiantes, desde el momento que ingresan a la institución, comienzan a generar información académica, socioeconómica y de índole personal, con sus resultados en los exámenes de selección, datos socioeconómicos, de hábitos de estudios, el registro de sus calificaciones, etc. Se sabe

1 Maestra en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Yucatán. Actualmente realiza estudios en torno al tema de "Estudiantes universitarios, Trayectorias escolares y Satisfacción de estudiantes" en la Coordinación del Sistema de Licenciatura de dicha institución.

2 Maestro en Ciencias por la University of Manchester- Institute of Science and Technology. Actualmente coordina el Sistema de Licenciatura de la Universidad Autónoma de Yucatán en la cual tiene a su cargo los diversos estudios acerca de los estudiantes universitarios.

3 Maestro en Ciencias Computacionales por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Actualmente es Profesor de Tiempo Completo en la Facultad de Matemáticas de la Universidad Autónoma de Yucatán.

que las causas por las que los alumnos se rezagan en el plan de estudios o desertan del mismo, pueden ser de diferente índole, desde las atribuidas a su persona, en cuanto a sus conocimientos, habilidades y aptitudes, hasta las atribuidas a la institución o a los profesores. Desde el punto de vista cuantitativo, realizar el seguimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes que ingresan a la universidad permite conocer, entre otras cosas, el comportamiento de la matrícula a través de los semestres e identificar posibles estrategias de acción en función del apoyo académico que pueda proporcionar la institución en los periodos que resultan más complicados, pues aumentan los alumnos con niveles de riesgo escolar alto.

De esta manera, al detectar a estudiantes con diferentes niveles de riesgo de abandonar los estudios, los esfuerzos de la institución podrán priorizar los niveles de atención, de manera correctiva, ayudando a quienes se encuentran con niveles altos de riesgo escolar; como de manera preventiva apoyando a los alumnos sin riesgo a permanecer en este nivel

En los últimos años, 73% de los estudiantes de la universidad concluye en el tiempo mínimo sus respectivos planes de estudio y un 5% adicional egresa posteriormente hasta llegar a cerca del 80% en la tasa de egreso acumulada, por lo que cerca de un 20% no concluye sus estudios (UADY, 2010; PDI, 2010-2020, p. 40). Ante tal situación uno de los retos para el 2020 implica reducir la deserción y elevar la tasa de eficiencia terminal en todos los niveles educativos. En este sentido, resulta importante establecer los mecanismos para identificar a la población estudiantil que, de acuerdo con los datos que genera en su historial académico, requiere de algún tipo de atención o apoyo de los diversos programas que la universidad pone a disposición de los estudiantes para lograr egresar con las menores dificultades posibles, tal es el ejemplo de los programas de tutorías, de atención psicológica, de salud, o bien asesorías en alguna asignatura o área de la carrera. Por lo tanto, la universidad enfoca sus esfuerzos en las estrategias para evitar deserción y la baja eficiencia terminal, a través de los distintos departamentos que conforman la universidad, en sus distintos programas para lograr la mejor estancia de sus estudiantes.

En consecuencia, la descripción del desempeño escolar constituye una cuestión de suma importancia, en la medida que permite dar cuenta precisa de la reprobación, la escasa promoción y las bajas calificaciones de los estudiantes.

Unos años atrás esta tarea parecía imposible, debido a los diversos sistemas y programas que las dependencias de educación superior utilizaban para el registro de control escolar. La migración de los datos o el uso de los mismos parecía no ser viable para lograr una construcción institucional de los indicadores de desempeño, trayectorias y riesgo escolar; gracias a la modernización y automatización de los procesos de registro y control escolar, se ha logrado un gran avance en cuanto al manejo de la información de manera rápida y eficiente. En este sentido, y con la tarea de generar indicadores de trayectoria escolar y riesgo, se tomó como base la propuesta de la Universidad Veracruzana mencionada en el libro *Perfil de Ingreso y Trayectoria Escolar* de Ragueb Chain Revuelta y Nancy Jácome Ávila (2007).

Durante la documentación y análisis de la factibilidad para la implementación de los indicadores propuestos por Chain y Jácome (2007), salió a relucir la compleja dinámica de las diversas dependencias de la universidad, en cuanto a las características de los planes de estudio vigentes, por lo que fue necesario analizar y adaptar la terminología y los conceptos al contexto de la UADY.

La UADY, fundada en 1924, se encuentra integrada actualmente por 15 Dependencias de Educación Superior (DES), dos preparatorias y un centro de investigación. Para el ciclo escolar 2008-2009 contaba con un total de 10,997 estudiantes de licenciatura, distribuidos de la siguiente manera: 19.3% en el área de Ciencias de la Salud; 48.3% en el área de Ciencias Sociales; 22% en el área de Ingeniería y Ciencias Exactas; 5.3% en el área de Ciencias Biológicas y Agropecuarias y, finalmente, 5.1% en el área de Arquitectura, Arte y Diseño. En 2013 contaba con una matrícula de 13,809 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera: 20.1% en el área de Ciencias de la Salud; 38.6% en el área de Ciencias Sociales; 21.4% en el área de Ingeniería y Ciencias Exactas; 8.1% en el área de Ciencias Biológicas y Agropecuarias; 8.8% en el área de Arquitectura, Arte y Diseño y 3% en la Unidad Multidisciplinaria Tizimín.

A partir del 2002, con la implementación del Modelo Educativo y Académico, se han presentado diferencias importantes en los planes de estudio; se han realizado modificaciones orientadas a incorporar los componentes que el mismo propone, como la flexibilidad, los programas de tutorías y la innovación educativa.

En el presente estudio se incluyeron cuatro de las 15 DES que integran a la universidad con sus programas educativos: Facultad de Enfermería (licenciatura en

Enfermería), Facultad de Economía (licenciatura en Economía y licenciatura en Comercio Internacional), Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia y licenciatura en Biología) y la Facultad de Matemáticas (licenciaturas en Actuaría, Ingeniería de Software, Ingeniería en Computación, Ciencias de la Computación, Matemáticas y Enseñanza de las Matemáticas), resultando en un total de once programas educativos, representado por 440 estudiantes, de los cuales 20.1% de los mismos se encuentra en situación de baja de los programas educativos. Por consiguiente, en el presente análisis se consideran exclusivamente los datos de los 348 alumnos cuya situación escolar en el cuarto periodo escolar es de activo o inscrito en el programa educativo.

PROPÓSITO DEL ESTUDIO

Determinar las trayectorias escolares y los niveles de riesgo escolar de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán por cada semestre, realizando las siguientes actividades:

1. Identificar los niveles de riesgo escolar –bajo, medio y alto– de los estudiantes de la universidad a través de los tipos de trayectoria escolar hasta el cuarto semestre de los estudios de licenciatura.
2. Identificar la evolución del porcentaje de estudiantes en los diferentes niveles de riesgo escolar por cada periodo escolar.

DESARROLLO

Mediante un análisis cuantitativo de la información, para analizar y determinar la variable de trayectoria escolar con la identificación de los niveles de riesgo escolar se utilizaron los indicadores propuestos por Chain y Jácome (2007), y para la organización y obtención de los mismos, el programa "Trayectorias Escolares Ver. 3.2.17" elaborado por los mismos autores. De esta forma, contando con la información oficial proporcionada por el departamento de control escolar de la UADY y con el apoyo del *software*, se sistematizó la información para obtener los indicadores necesarios que describan las variables de trayectoria escolar y los niveles de riesgo escolar en la universidad.

La muestra estuvo conformada por 440 estudiantes distribuidos en cuatro Facultades (Economía, Matemáticas, Medicina Veterinaria y Zootecnia y Enfermería), las cuales representan cuatro de las cinco áreas de conocimiento en las que la UADY agrupa a sus dependencias; en la Tabla 1 se muestra la distribución de los estudiantes por Programa Educativo. De igual manera, el número de estudiantes en situación de Baja y Activa del sistema escolar.

Tabla 1. Distribución de los estudiantes según el programa Educativo y su Situación Escolar

DES	Programa Educativo	Situación Escolar	
		Activo	Baja
Facultad de Matemáticas	Actuaría	26	14
	Ciencias de la computación	16	19
	Enseñanza de las matemáticas	25	3
	Ingeniería en computación	22	11
	Ingeniería de software	19	10
	Matemáticas	17	13
Facultad de Economía	Comercio Internacional	26	5
	Economía	51	9
Facultad de Enfermería	Enfermería	35	0
Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia	Biología	49	2
	Médico veterinario zootecnista	62	6
	Total	348	92

Fuente: Elaboración propia.

Para el cálculo de los niveles de Riesgo Escolar se toman en cuenta dos indicadores principales: el desempeño escolar de los estudiantes y su situación escolar. En la propuesta de Chain y Jácome (2007), el desempeño escolar resulta de la conjugación de tres indicadores: Índice de Aprobación en Ordinario, Índice de Promoción y Promedio; los cuales en conjunto determinan al desempeño escolar en una escala de bajo, medio o alto. Complementan la caracterización con la

situación escolar del alumno, siendo ésta *Irregular*, *Rezago* u *Óptimo*. La combinación del desempeño escolar con la situación escolar resulta en 9 tipos de estudiantes o tipos de trayectoria escolar, de los cuales se suponen tres niveles de riesgo escolar: riesgo bajo, riesgo medio y riesgo alto (Figura 1).



Figura 1. Esquema de los indicadores de Trayectoria y Riesgo Escolar

Fuente: Elaboración propia.

DESEMPEÑO ESCOLAR

Este índice permite categorizar el esfuerzo del alumno en alto, regular o bajo, de acuerdo con la combinación de los indicadores que a continuación se describen:

ÍNDICE DE APROBACIÓN EN ORDINARIO (IAO)

Es el índice que define la eficiencia con la cual los estudiantes logran o no aprobar los cursos de sus respectivos planes de estudio; este indicador toma en cuenta únicamente las asignaturas que se aprueban en la primera oportunidad, es decir, sin tener que recurrir a extraordinarios o cursar nuevamente la asignatura. Así, es posible representar en términos porcentuales la aprobación-reprobación de un estudiante.

Implementación del IAO en la Universidad Autónoma de Yucatán

Para el cálculo de este índice se tomaron en cuenta los créditos de todas las asignaturas (optativas, libres y obligatorias) que han cursado los alumnos, excepto en el caso de Medicina, donde en lugar de los créditos se utilizó el número de asignaturas cursadas, debido a que las asignaturas de la facultad de Medicina no tienen créditos. Para categorizar el IAO se acordaron los niveles que se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. Niveles para el IAO

Nivel	Categoría
[0, 80)	1 Bajo
[80, 90)	2 Regular
[90, 100)	3 Alto

Fuente: Elaboración propia.

Ejemplo:
No. Créditos cursados: 239
No. Créditos de asignaturas aprobadas en ordinario: 228
IAO = 228/239 *100 = 95.39
El índice de aprobación en ordinario del alumno es: *Alto*

Índice de promoción (IP)

Es el índice que define el grado o nivel de aprobación de un estudiante, tomando en cuenta las asignaturas que aprueba sin importar si fue en la primera oportunidad o en cualquier otra, es decir, describe la proporción de asignaturas que se promueven del total de asignaturas cursadas, independientemente del tipo de examen utilizado.

Implementación del IP en la Universidad Autónoma de Yucatán

Para categorizar el IP se acordaron los niveles que se muestran en la Tabla 3:

Tabla 3. Niveles para el IP

Nivel	Categoría
[0, 85)	1 Bajo
[85, 100)	2 Regular
[100, 100)	3 Alto

Fuente: Elaboración propia.

Ejemplo:
No. Créditos cursados: 320
No. Créditos de asignaturas aprobadas: 210
IP = 210/320 *100 = 65.62
El índice de promoción del alumno es: *Bajo*

Promedio escolar (P)

Es el grado de conocimientos que la institución reconoce que tiene un estudiante, expresado mediante las calificaciones asentadas por los profesores, el promedio se calcula tomando en cuenta únicamente las calificaciones aprobatorias en las asignaturas promovidas.

Implementación del promedio en la Universidad Autónoma de Yucatán

Para categorizar el Promedio se acordaron los niveles que se muestran en la Tabla 4:

Tabla 4. Niveles para el promedio

Nivel	Categoría
[0, 75)	1 Bajo
[75, 85)	2 Regular
[85, 100)	3 Alto

Fuente: Elaboración propia.

Ejemplo:
Promedio = 82.24
El promedio del alumno es: *Regular*

Implementación del desempeño escolar en la Universidad Autónoma de Yucatán

La combinación de los niveles de Índice de Aprobación en Ordinario (IAO), Índice de promoción (IP) y Promedio Escolar (P) dan como resultado el Desempeño escolar del alumno, el cual se categoriza de la forma que se muestra en la Tabla 5.

Situación escolar

La situación escolar es el grado de avance de un alumno de acuerdo con los créditos promovidos en el plan de estudios, es decir, la situación escolar hace referencia al porcentaje de asignaturas o créditos cubiertos por el alumno con relación al mínimo esperado en función del semestre cursado.

Tabla 5. Combinaciones posibles de IAP, IP y P y Desempeño escolar

Índices			Desempeño escolar
IAO	**IP**	**PROM**	
1	1	1	BAJO (1)
1	1	2	
1	1	3	
1	2	1	
1	2	2	
1	2	3	
1	3	1	
2	1	1	
2	1	2	
2	2	1	
3	1	1	
2	1	3	REGULAR (2)
1	3	2	
1	3	3	
2	2	2	
2	2	3	
2	3	1	
3	1	2	
3	1	3	
3	2	1	
3	2	2	
3	3	1	
2	3	2	
2	3	3	ALTO (3)
3	2	3	
3	3	2	
3	3	3	

Fuente: Chain y Jácome, 2007, p. 189.

IMPLEMENTACIÓN DE LA SITUACIÓN ESCOLAR EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

Para el cálculo de la situación escolar se toma en cuenta el número de créditos aprobados, el semestre equivalente en el cual debería estar el estudiante, basado en el número de inscripciones que tiene el alumno y el número de créditos requeridos por dicho semestre (cada centro docente tiene definida una tabla en la cual indica cuánto es el mínimo de créditos que se necesitan cubrir para estar en un semestre determinado). Para categorizar la situación escolar de un alumno se acordaron los niveles mostrados en la Tabla 6.

Tabla 6. Niveles para Situación escolar

Nivel	Categoría
>= 100	Óptimo
[85, 100)	Irregular
[0, 85)	Rezago

Fuente: Elaboración propia.

Ejemplo:
No. Inscripciones: 4
Semestre en que debería encontrarse: 4°
Créditos mínimos requeridos para estar en 4° semestre según su plan de estudios: 220
Créditos aprobados por el alumno hasta la fecha: 180
Situación Escolar = 180/220 * 100 = 81.81
La situación escolar del alumno es *Rezago*.

RIESGO ESCOLAR

A partir del **Desempeño** y la **Situación** escolar de un alumno se obtiene el **Riesgo Escolar**, que supone el riesgo de que un alumno concluya o no sus estudios en el plan de estudios que se encuentra cursando (Tabla 7).

IMPLEMENTACIÓN DEL RIESGO ESCOLAR EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

Para categorizar el riesgo escolar de un alumno se acordaron los siguientes niveles:

- ***Sin riesgo:*** Es posible suponer que los estudiantes concluirán sus estudios.
- ***Riesgo:*** Existen probabilidades de que los alumnos no concluyan sus estudios.
- ***Alto riesgo*:** Cuando las posibilidades de egresar son reducidas.

Ejemplo:
Desempeño escolar: *Alto* y Situación Escolar: *Irregular.*

Tabla 7. Nueve tipos de Trayectoria Escolar y niveles de Riesgo escolar

Desempeño	**Situación escolar**		
	Rezago	**Irregular**	**Óptima**
Bajo	(1) Riesgo alto	(2) Riesgo alto	(3) Riesgo
Regular	(4) Riesgo alto	(5) Riesgo	(6) Sin riesgo
Alto	(7) Riesgo	(8) Riesgo	(9) Sin riesgo

Fuente: Chain y Jácome, 2007.

De esta manera, el Sistema Trayectorias Escolares Ver. 2.3.17, mediante la identificación previa de criterios institucionales en cuanto a calificaciones mínimas aprobatorias, créditos totales y por periodos, etc., analiza los datos e integra en

una tabla los indicadores antes mencionados y los niveles de riesgo por alumno, permitiendo conocer cada porcentaje y categoría de los indicadores que determinan los niveles de riesgo escolar.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Analizar las Trayectorias escolares e identificar en los alumnos los niveles de riesgo escolar resulta ser una actividad importante para las instituciones, de igual manera puede constituir una herramienta para apoyar a los estudiantes para un mejor tránsito en el plan de estudios.

El uso de la metodología propuesta por Chain y Jácome como prueba piloto con once programas educativos, implicó el análisis de cada una de las estructuras de los planes de estudio, la consideración de los elementos del modelo educativo y académico, tales como la flexibilidad, las diversas maneras de organizar los kárdex por parte de las DES y la determinación de escalas como la del promedio, según la calificación mínima aprobatoria establecido por el programa educativo.

En cuanto a los niveles de riesgo escolar, se analizaron y se realizó el reporte de su evolución en función del porcentaje de alumnos ubicados en cada nivel, por cada periodo escolar, del primero hasta el cuarto. Se tomaron en consideración los estudiantes que en el cuarto periodo escolar se encontraban inscritos al programa educativo, por lo que es importante considerar que 20% de los estudiantes presenta una situación de baja del programa educativo. Las Figuras 2, 3, 4 y 5 muestran los resultados respecto a los niveles de riesgo de los estudiantes en cada una de las Facultadas estudiadas.

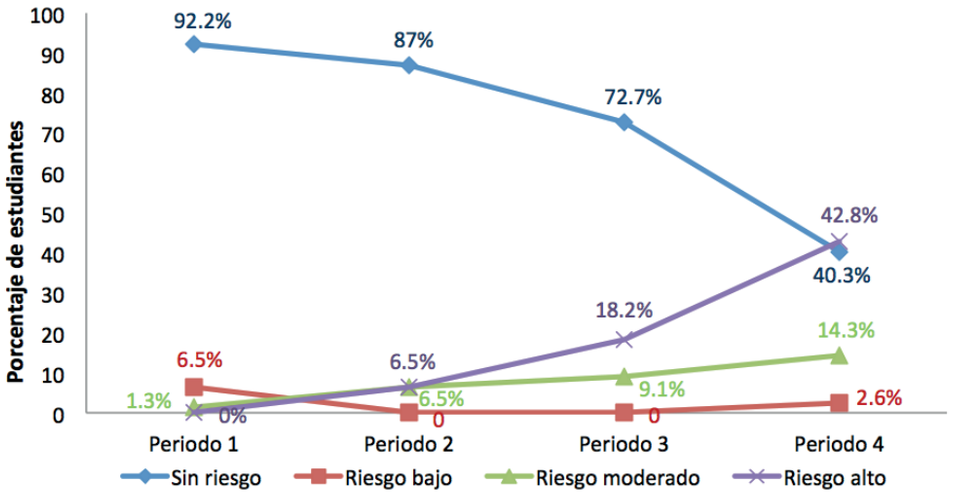


Figura 2. Niveles de riesgo de los estudiantes de la Facultad de Enfermería, distribuidos por periodos escolares

Fuente: Elaboración propia.

El programa de la Facultad de Enfermería ha mantenido los mejores índices de trayectoria escolar, ya que como se muestra en la Figura 2, un porcentaje significativo de los estudiantes se encuentra sin riesgo escolar y una mínima proporción se encuentran con riesgo bajo; por otra parte, 100% de los estudiantes que ingresaron en esa cohorte aún se encuentran inscritos al programa.

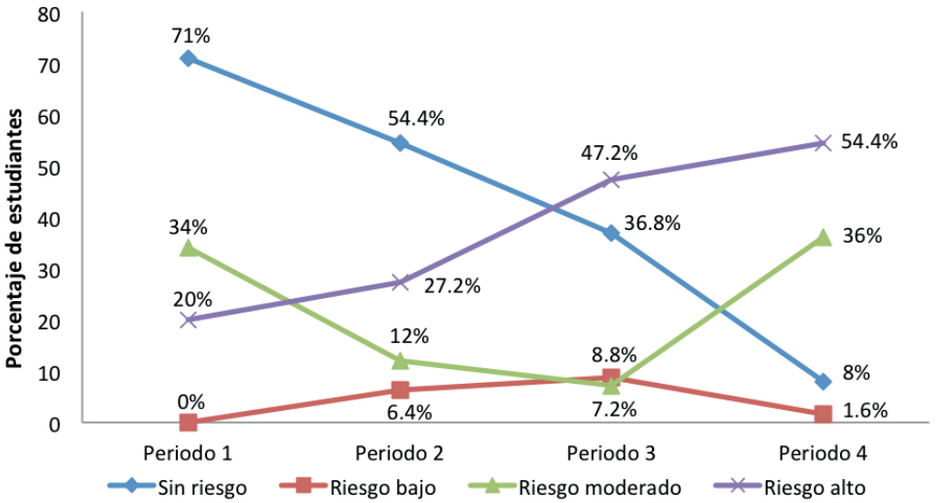


Figura 3. Niveles de riesgo de los estudiantes de la Facultad de Matemáticas, distribuidos por periodos escolares

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, en la Figura 3 se muestran los datos de los alumnos de los seis programas educativos de la Facultad de Matemáticas (Actuaría, Ingeniería de Software, Ingeniería en Computación, Ciencias de la Computación, Matemáticas y Enseñanza de las Matemáticas). Se observa que conforme avanzan los semestres, el porcentaje de los alumnos que iniciaron el primer semestre sin riesgo baja dramáticamente hasta el cuarto semestre; por otra parte y en consecuencia, aumentan los porcentajes que representan los niveles de riesgo moderado y riesgo alto. Los resultados escolares dependen de muchos factores; es posible que los resultados se deban a la complejidad del área del conocimiento al que pertenecen los programas educativos, las llamadas ciencias exactas; de igual manera se pueden atribuir las causas a muchos más factores, que forma parte de las tareas que pueden atribuírsele a los tutores, administrativos o investigadores.

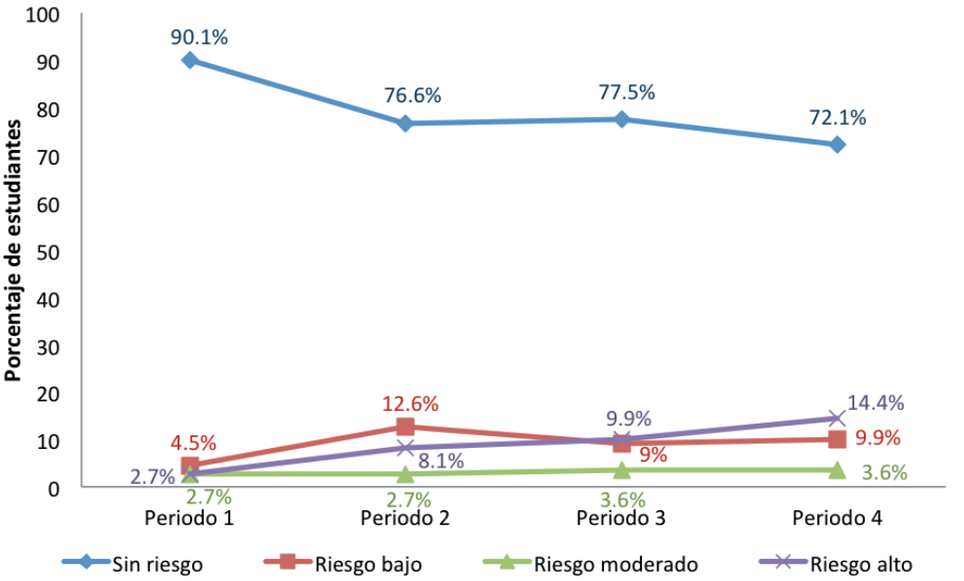


Figura 4. Niveles de riesgo de los estudiantes de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, distribuidos por periodos escolares

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de los dos programas educativos que conforman la facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (Medicina Veterinaria y Biología), el porcentaje de alumnos ubicados en el nivel sin riesgo inicia en el primer periodo, con 90.1% de los estudiantes y únicamente disminuye en un 20% hasta el cuarto semestre (Figura 4).

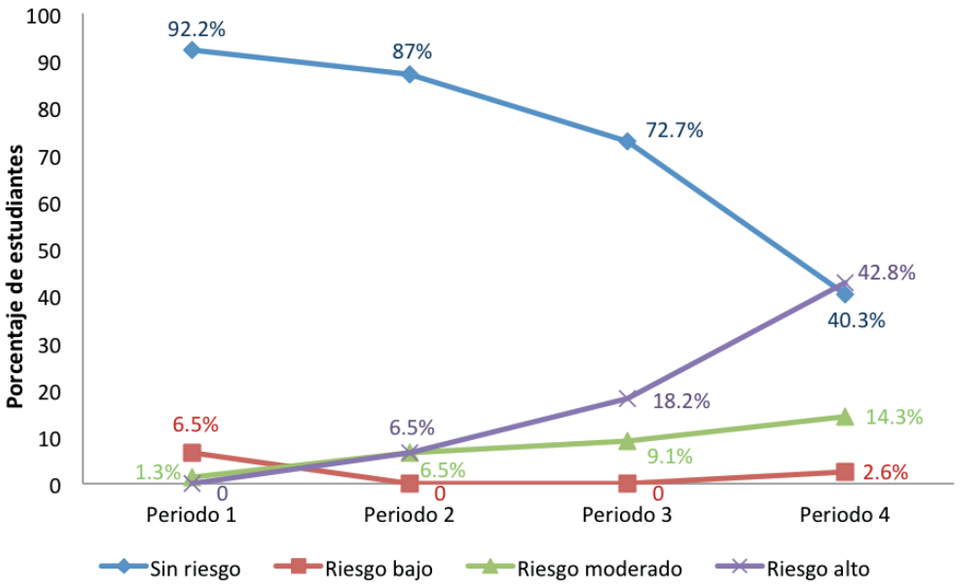


Figura 5. Niveles de riesgo por periodos de los estudiantes de la Facultad de Economía

Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de la Facultad de Economía (Figura 5), distribuidos en dos programas educativos (Economía y Comercio Internacional) inician el primer periodo con un porcentaje de 92.2% de estudiantes en el nivel sin riesgo; conforme avanzan los semestres este porcentaje disminuye gradualmente y en relación inversa aumenta el porcentaje de alumnos con riesgo alto, hasta que en el cuarto periodo el mayor porcentaje de alumnos (aunque no muy distante del porcentaje de alumnos sin riesgo) se encuentra en el nivel de riesgo alto.

Cada DES y cada Programa Educativo, tiene dinámicas, normativas y organizaciones diferentes, por lo que no es correcto realizar comparaciones entre los resultados presentados, aunque resultan visibles algunas conclusiones, como que los estudiantes de la Facultad de Enfermería presentan mejores indicadores que los estudiantes de la Facultad de Matemáticas, siendo que en esta última muestra un mayor porcentaje de estudiantes con riesgo moderado o alto. Y quizás se deba a la naturaleza de la ciencia que aborda o al grado de dificultad

y nivel de los cursos escolares, lo cierto es que tienen resultados y condiciones escolares distintas.

Por otra parte, surgió la pregunta de ¿qué sucedía con los alumnos que en el primer periodo se ubicaban en un nivel de riesgo determinado?, ¿se mantenían en el mismo nivel o cambiaban a otro? Aquellos alumnos que en el primer semestre se ubicaron en un nivel de riesgo alto, ¿se recuperaban con el avance de los periodos? ¿Cómo son los cambios de los niveles de riesgo por cada nivel y por cada semestre? Ante estas preguntas, se hizo el análisis por periodo tomando en cuenta la evolución de los alumnos con respecto al nivel de riesgo que manifestaron en el primer periodo, cómo fue el cambio de los porcentajes de alumnos que en el primer periodo se ubicaban en el nivel de riesgo alto, riesgo moderado, riesgo bajo y sin riesgo.

En las Figuras 6, 7, 8 y 9, se presenta el comportamiento de los porcentajes de alumnos en cada semestre, tomando como referencia el nivel presentado en el primer periodo.

En cuanto a los estudiantes que en el primer periodo se encontraban sin riesgo (Figura 1), un poco más de la mitad permaneció en ese nivel en el cuarto periodo escolar, pero un porcentaje cercano al 50% ha cambiado su situación, ubicándose en los siguientes niveles de riesgo.

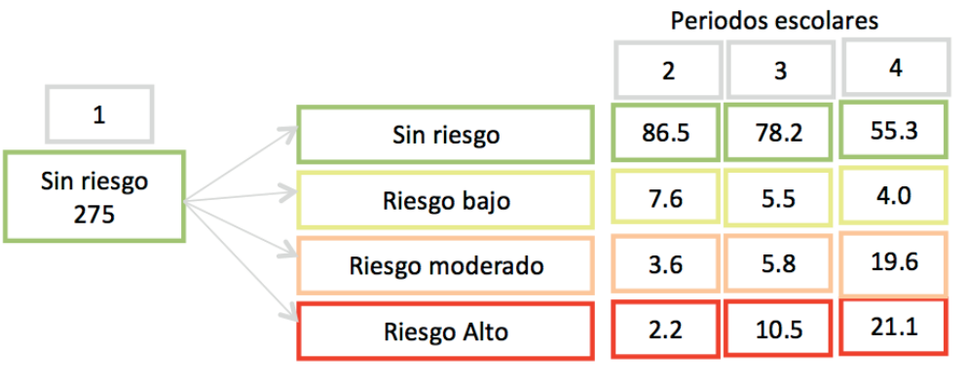


Figura 6. Trayectoria en los niveles de riesgo de los estudiantes sin riesgo en el primer periodo

Fuente: Elaboración propia.

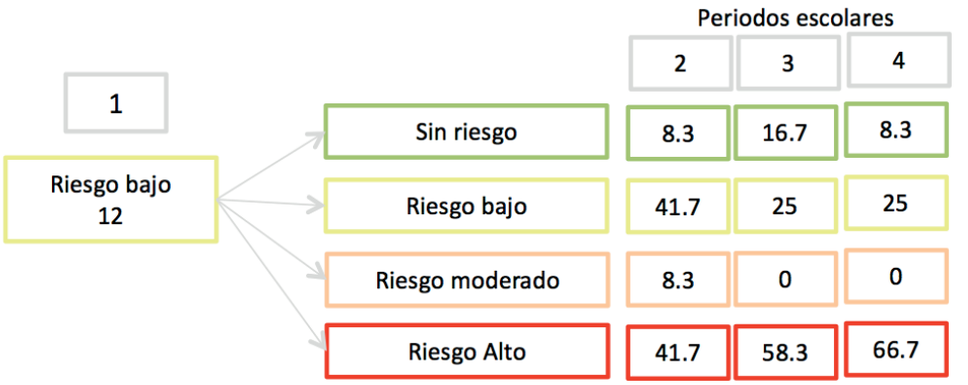


Figura 7. Trayectoria en los niveles de riesgo de los estudiantes con riesgo bajo en el primer periodo

Fuente: Elaboración propia.

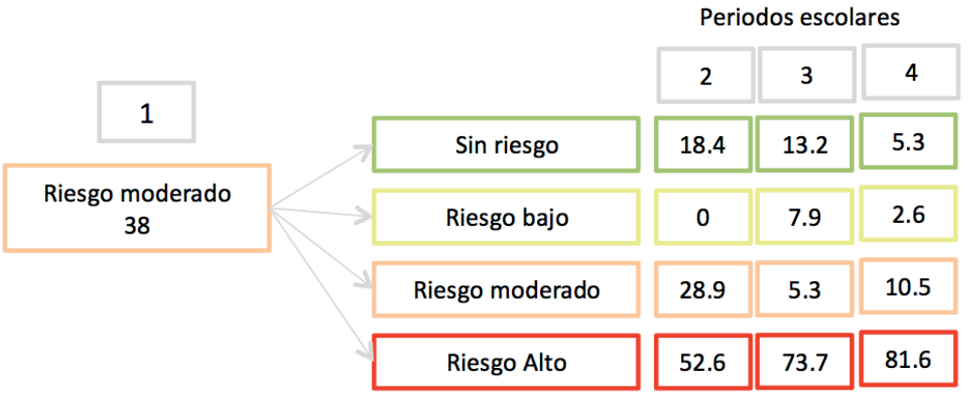


Figura 8. Trayectoria en los niveles de riesgo de los estudiantes con riesgo moderado en el primer periodo

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de las Figuras 7 y 8 que expresan la evolución de los estudiantes ubicados en riesgo bajo y riesgo moderado, se puede observar que un porcentaje mínimo de ellos se recupera y en el cuarto periodo se ubica en el nivel de sin

riesgo; sin embargo, la tendencia muestra que un mayor porcentaje pasa al nivel riesgo alto, es decir aumentan el riesgo escolar.

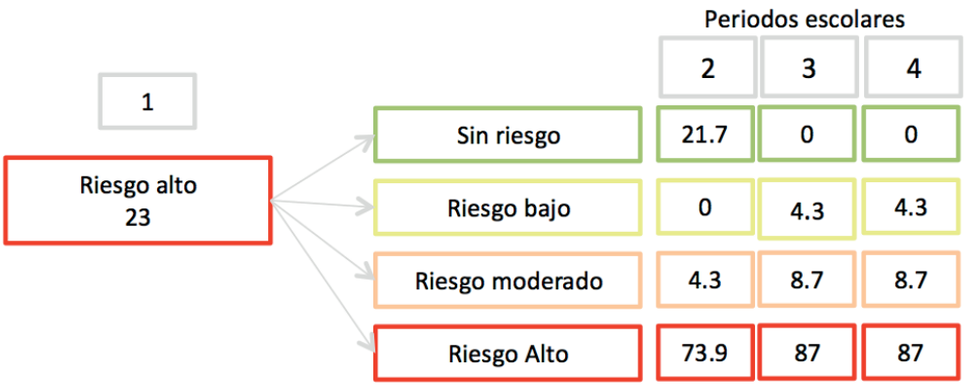


Figura 9. Trayectoria en los niveles de riesgo de los estudiantes con riesgo alto en el primer periodo

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los estudiantes que en el primer periodo se ubicaron en riesgo alto (Figura 9), sucedió que en un porcentaje significativo se mantuvo en ese nivel, y fue mínimo el porcentaje de alumnos que se fueron recuperando, al pasar a los niveles de riesgo moderado y bajo.

Para los estudiantes que en el primer periodo inician con riesgo alto, la posibilidad de que mantengan ese comportamiento durante los próximos periodos escolares es mayor que la posibilidad de recuperarse y cambiar al nivel de sin riesgo; pero es preciso resaltar que, aunque poco significativo, existe un porcentaje de estudiantes que logra superar este nivel, hasta llegar a uno de riesgo bajo, o quedarse en el moderado.

Existen diferencias en los resultados de los estudiantes dependiendo del área académica a la cual pertenecen. Así son opuestos los resultados de la dinámica de los porcentajes de niveles de riesgo de los estudiantes de la Facultad de Matemáticas que de los estudiantes de la Facultad de Enfermería, así como son diferentes los niveles de riesgo de la Facultad de Medicina Veterinaria de los de la Facultad de Economía, por lo que a la hora de establecer mecanismos de atención es importante considerar las características propias de las facultades. Una característica

importante a considerar, es la manera en que las facultades conciben el elemento de flexibilidad en el plan de estudios, el cual influye en los porcentajes de permanencia, eficiencia, deserción; de igual manera, la normatividad vigente en relación con este elemento.

Mediante esta experiencia se conocieron realidades educativas y surgieron nuevos cuestionamientos, como el saber las problemáticas que enfrentan los estudiantes hoy en día y de qué manera influyen en sus logros académicos; cuáles son las características de los estudiantes que se mantienen sin riesgo en todos los periodos y si son diferentes a los que no lo hacen; cuáles son los mecanismos que emplearon los estudiantes que en el primer periodo se encontraron con riesgo alto y cómo han superado este nivel; cuáles son las razones que los alumnos atribuyen a sus problemas académicos y de qué manera o cuáles estrategias son las adecuadas para apoyarlos.

LOGROS Y RETOS ACTUALES

A partir de los ejercicios para calcular los indicadores de Trayectoria Escolar y Riesgo en algunos programas educativos de la Universidad, la Dirección General de Desarrollo Académico y la Secretaría General, a través de la Coordinación del Sistema de Licenciatura y la Coordinación de Servicios Escolares, por medio del Sistema de Información y Control Escolar Institucional (SICEI), trabajaron de manera conjunta con el objetivo de proveer información oportuna, veraz, ágil y en tiempo real, para todas las facultades, con relación a la Trayectoria Escolar de sus alumnos, que sirviera de apoyo al proceso de acompañamiento, orientación y toma de decisiones para promover, favorecer y reforzar el desarrollo integral del alumno.

El resultado se vio cristalizado en el Módulo de Trayectorias en el SICEI, el cual brinda a Directivos, Coordinadores, Alumnos y Profesores la información de desempeño (compuesto por el índice de aprobación en ordinario, índice de promoción y promedio), situación y riesgo escolar de los estudiantes (Chain, 2007), con la posibilidad de realizar recomendaciones encaminadas a lograr un mejor desempeño en su plan de estudios.

A continuación se describe la construcción y adaptación de los indicadores de Trayectoria Escolar y Riesgo, el Módulo de Trayectorias Escolares en el SICEI

así como los submódulos y respectivos apartados, roles y responsabilidades de los usuarios, su tecnología y la estrategia de implantación.

MÓDULO DE TRAYECTORIAS ESCOLARES EN EL SICEI

El módulo de Trayectorias se compone principalmente de dos submódulos, el primero engloba la perspectiva administrativa y el segundo la perspectiva académica, con sus similitudes y diferencias. Desde el punto de vista administrativo se presenta información a nivel programa educativo, facultad, campus, y/o Universidad. En la visión académica, la información se muestra por alumno. Ambos submódulos presentan los apartados: desempeño, situación y riesgo escolar.

El submódulo administrativo tiene la funcionalidad de presentar de manera gráfica, de generar reportes y de exportar la información de Trayectoria Escolar en sus diferentes apartados. La información de desempeño, situación y riesgo escolar se presenta tanto en gráfica de pastel como de barras, seleccionando el nivel deseado (campus, institución, programa educativo, plan de estudios), el año escolar, el periodo, el indicador correspondiente y el tipo de gráfica deseado, la Figura 10 muestra un ejemplo de las gráficas de pastel y de barras que despliega la pantalla del submódulo administrativo.

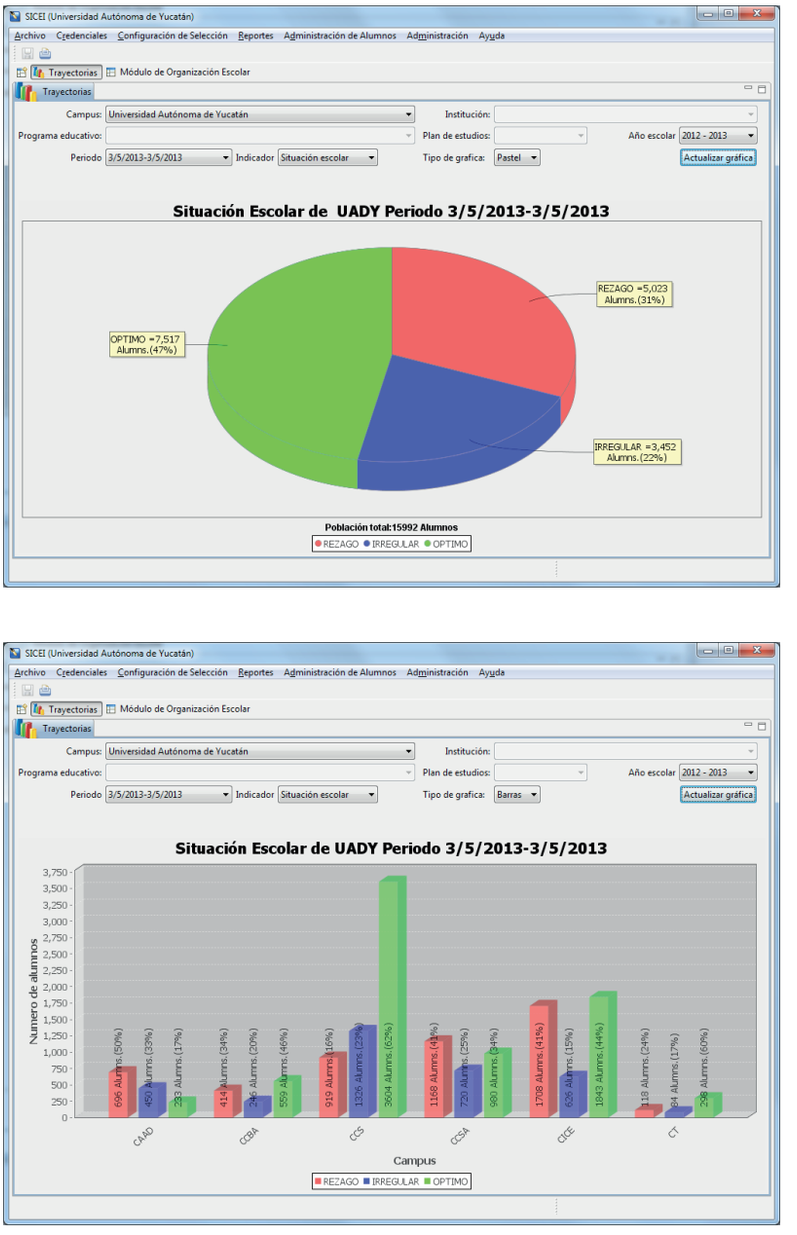


Figura 10. Gráficas de trayectoria escolar, desplegadas por el submódulo administrativo del SICEI

Fuente: SICEI.

Los reportes son desplegados eligiendo la opción “Reportes” en el menú principal, la opción “Tutorías y trayectorias” del primer submenú y “Comparación de trayectorias tutorados Vs no tutorados” del segundo submenú (Figura 11); éstos pueden ser solicitados a nivel centro docente, campus y universidad.

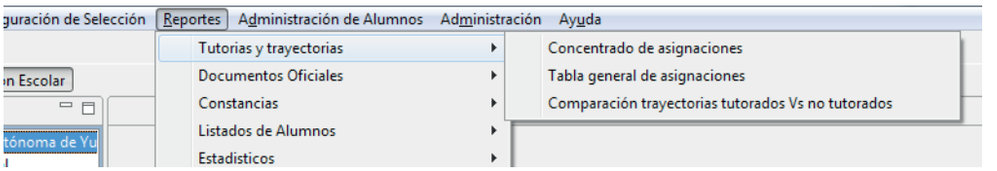


Figura 11. Reportes desplegados por el submódulo administrativo del SICEI

Fuente: SICEI.

Una vez generados los reportes, se tiene la posibilidad de exportarlos en el formato Excel, donde se crea una tabla con información del campus, de la dependencia, de la trayectoria, con sus indicadores y valores, y sus respectivas gráficas (Figuras 12 y 13).

TABLA GENERAL DE TRAYECTORIAS DE ALUMNOS (Corte 1 Año escolar:2012 - 2013)

Campus	Dependencia	ALUMNOS TUTORADOS								ALUMNOS SIN TUTOR								TODOS LOS ALUMNOS							
		DESEMPEÑO			SITUACIÓN			RIESGO		DESEMPEÑO			SITUACIÓN			RIESGO		DESEMPEÑO			SITUACIÓN			RIESGO	
		BAJO	REGULAR	ALTO	REZAGO	IRREGULAR	OPTIMO	RIESGO ALTO	RIESGO	SIN RIESGO	BAJO	REGULAR	ALTO	REZAGO	IRREGULAR	OPTIMO	RIESGO ALTO	RIESGO	SIN RIESGO	BAJO	REGULAR	ALTO	REZAGO	IRREGULAR	OPTIMO	RIESGO ALTO	RIESGO	SIN RIESGO
Campus de Ingeniería y Ciencias Exactas	Facultad de Ingeniería	316	199	365	320	204	356	348	183	349	400	124	206	332	87	311	355	119	256	716	323	571	652	291	667	703	302	605
Campus de Ingeniería y Ciencias Exactas	Facultad de Ingeniería Química	139	24	82	102	5	138	107	32	106	420	149	196	313	139	313	379	132	254	559	173	278	415	144	451	486	164	360
Campus de Ingeniería y Ciencias Exactas	Facultad de Matemáticas	460	157	237	312	148	394	388	162	304	375	41	47	283	32	148	308	79	76	835	198	284	595	180	542	696	241	380
	SUBTOTAL	915	380	684	734	357	888	843	377	759	1195	314	449	928	258	772	1042	330	586	2110	694	1133	1662	615	1660	1885	707	1345
Campus de Ciencias Sociales	Facultad de Educación	25	38	189	19	108	125	25	104	123	84	10	85	59	25	95	72	26	81	109	48	274	78	133	220	97	130	204
Campus de Ciencias Sociales	Facultad de Derecho	176	320	355	74	44	733	100	113	638	251	77	115	150	19	274	167	90	186	427	397	470	224	63	1007	267	203	824
Campus de Ciencias Sociales	Facultad de Ciencias Antropológicas	119	69	332	65	132	323	100	119	301	145	31	89	93	28	144	106	57	102	264	100	421	158	160	467	206	176	403
Campus de Ciencias Sociales	Facultad de Contaduría y Administración	141	152	262	63	167	325	97	193	265	93	281	548	113	456	353	135	448	339	234	433	810	176	623	678	232	641	604
Campus de Ciencias Sociales	Facultad de Economía	14	16	60	12	38	40	12	40	38	173	135	214	129	189	204	155	199	168	187	151	274	141	227	244	167	239	206
Campus de Ciencias Sociales	Facultad de Psicología	16	23	271	11	30	269	16	29	265	83	30	218	59	25	247	75	21	235	99	53	489	70	55	516	91	50	500
	SUBTOTAL	491	618	1469	244	519	1815	350	598	1630	829	564	1269	603	742	1317	710	841	1111	1320	1182	2738	847	1261	3132	1060	1439	2741
Campus de Ciencias de la Salud	Facultad de Enfermería	18	28	114	24	30	106	18	40	102	46	56	319	63	25	333	30	76	315	64	84	433	87	55	439	48	116	417
Campus de Ciencias de la Salud	Facultad de Odontología	6	46	88	2	138	0	6	134	0	23	77	121	23	191	7	29	187	5	29	123	209	25	329	7	35	321	5
Campus de Ciencias de la Salud	Facultad de Química	150	93	160	126	147	130	154	124	125	10	6	7	7	0	16	7	3	13	160	99	167	133	147	146	161	127	138
Campus de Ciencias de la Salud	Facultad de Medicina	9	20	159	87	42	59	18	112	58	100	72	723	692	65	138	156	602	137	109	92	882	779	107	197	174	714	195
	SUBTOTAL	183	187	521	239	357	295	196	410	285	179	211	1170	785	281	494	222	868	470	362	398	1691	1024	638	789	418	1278	755
Campus de Arquitectura, Arte y Diseño	Facultad de Arquitectura	71	25	121	116	74	27	80	112	25	322	281	467	547	365	158	438	491	141	393	306	588	663	439	185	518	603	166
	SUBTOTAL	71	25	121	116	74	27	80	112	25	322	281	467	547	365	158	438	491	141	393	306	588	663	439	185	518	603	166
Campus de Ciencias Biológicas y Agropecuarias	Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia	476	215	368	366	231	462	456	178	425	57	6	8	44	5	22	47	12	12	533	221	376	410	236	484	503	190	437
	SUBTOTAL	476	215	368	366	231	462	456	178	425	57	6	8	44	5	22	47	12	12	533	221	376	410	236	484	503	190	437
Campus de Tizimín	Facultad de Matemáticas	39	30	30	34	26	39	39	24	36	53	10	2	43	4	18	47	7	11	92	40	32	77	30	57	86	31	47
Campus de Tizimín	Facultad de Contaduría y Administración	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	22	53	1	7	74	6	4	72	7	22	53	1	7	74	6	4	72
Campus de Tizimín	Facultad de Enfermería	11	18	52	7	5	69	10	5	66	5	5	11	3	1	17	3	3	15	16	23	63	10	6	86	13	8	81
Campus de Tizimín	Facultad de Educación	7	17	61	7	38	40	7	39	39	21	1	1	20	1	2	21	0	2	28	18	62	27	39	42	28	39	41
	SUBTOTAL	57	65	143	48	69	148	56	68	141	86	38	67	67	13	111	77	14	100	143	103	210	115	82	259	133	82	241
	TOTAL	2193	1490	3306	1747	1607	3635	1981	1743	3265	2668	1414	3430	2974	1664	2874	2536	2556	2420	4861	2904	6736	4721	3271	6509	4517	4299	5685

Figura 12. Tabla de Trayectoria Escolar, en formato Excel, generada por el submódulo administrativo

Fuente: SICEI.

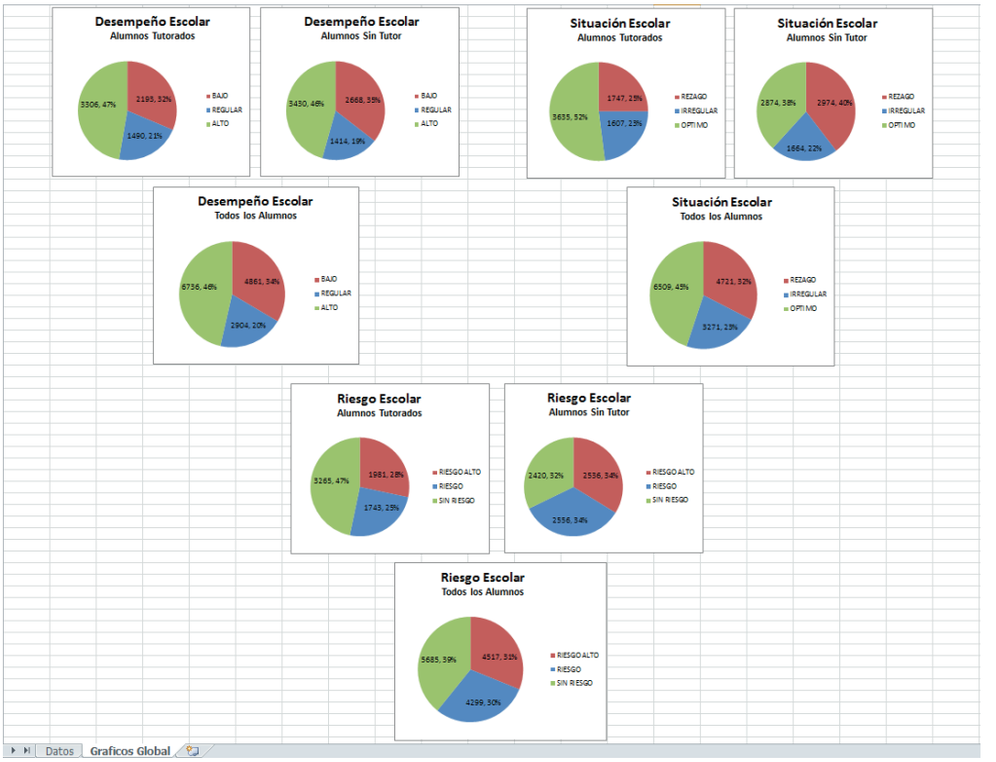


Figura 13. Gráficas de Trayectoria Escolar, en formato Excel, generadas por el submódulo administrativo

Fuente: SICEI.

El submódulo académico tiene la funcionalidad de desplegar información de trayectoria escolar con sus respectivos apartados, de manera detallada y sencilla. El apartado de desempeño escolar muestra los indicadores base, índice de aprobación en ordinario, índice de promoción, promedio y desempeño escolar, evidenciando los datos que sirvieron para su cálculo y las categorías según los intervalos, con solo seleccionar la carpeta “Desempeño Escolar” (Figura 14).

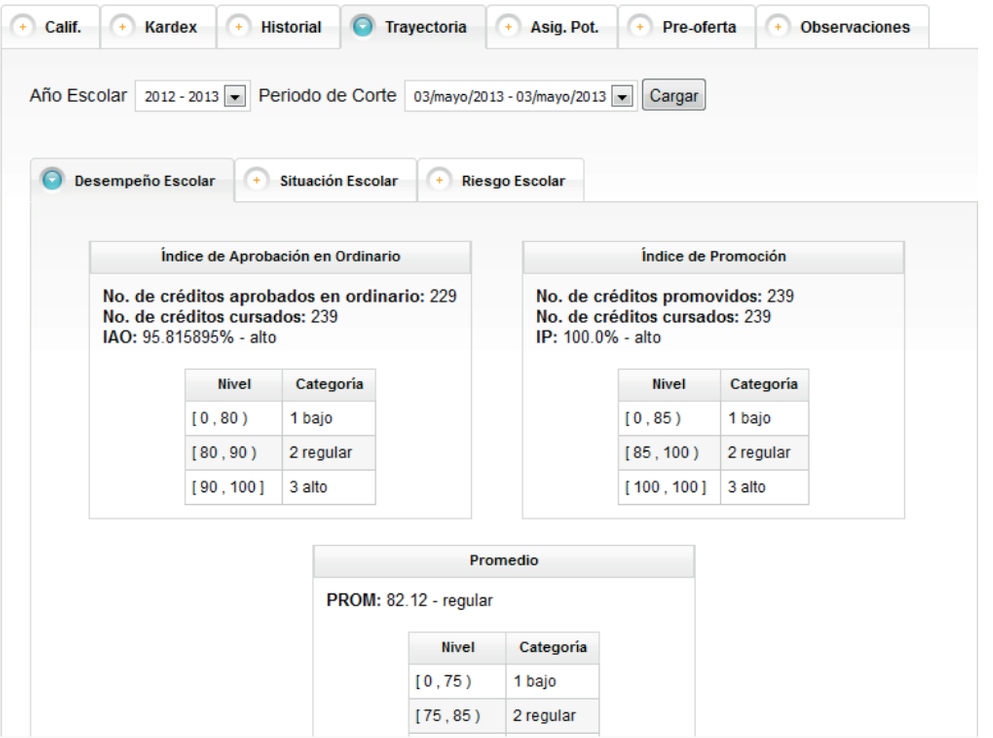


Figura 14. Apartado "Desempeño Escolar" del submódulo académico

Fuente: Elaboración propia.

Al elegir "Situación Escolar" se despliega el valor de ésta, la información de los datos que sirvieron para su cómputo y las categorías según los intervalos (Figura 15).

La selección de "Riesgo Escolar" presenta una tabla que relaciona el desempeño escolar con la situación escolar, categorizándolo como lo muestra la Figura 16.



Figura 15. Apartado "Situación Escolar" del submódulo académico

Fuente: Elaboración propia.



Figura 16. Apartado "Riesgo Escolar" del submódulo académico

Fuente: Elaboración propia.

La operación de los submódulos de Trayectoria se corresponde con los roles y responsabilidades de los diversos actores. Los usuarios con rol de docentes-tutores o de alumnos-tutorados tienen acceso a los diversos apartados que componen la trayectoria, a través del submódulo académico, ya que deben acompañar y recomendar, en el caso de los docentes, o deben tomar las mejores decisiones académicas, en el caso de los alumnos. Los empleados con rol de directivos o de coordinadores entran al submódulo administrativo para poder visualizar la información de desempeño, situación y riesgo escolar en estadísticos y gráficas, ya que deberán tomar decisiones enfocadas al logro de un mejor desempeño académico del alumno.

El módulo de Trayectoria utiliza tecnología de punta, con esquemas de alta disponibilidad y seguridad, todo esto soportado por servidores de alto rendimiento, lo que lo hacen robusto, confiable y ágil. Los alumnos, profesores, coordinadores y directivos ingresan al submódulo académico o administrativo, según sea el caso, desde internet con un navegador Firefox o Google Chrome, mediante un nombre de usuario y contraseña.

La estrategia que se siguió para motivar su uso, fue de difusión y capacitación del Módulo de Trayectoria a los actores involucrados. Se informó una conferencia, sobre las bondades del mencionado módulo, a los directivos institucionales, directores, secretarios académicos y administrativos de las facultades; y otra sobre las bondades y operación del módulo a los secretarios administrativos, jefes de control escolar y administradores de tecnología de las facultades. Por último, se capacitó en el uso de la herramienta a coordinadores de carrera y profesores-tutores en todas las facultades.

El módulo de trayectorias del SICEI reúne en una sola base de datos institucional información valiosa del desempeño, situación y riesgo escolar de los alumnos. Su implementación ha significado una transformación de los paradigmas existentes y la creación de una nueva cultura de trabajo, que ha implicado una mayor simbiosis entre lo académico y lo administrativo, lo que impulsa la necesidad de trabajar de manera colaborativa e interdisciplinaria, cediendo en lo particular para ganar en el desarrollo institucional. El incorporar esta herramienta en el quehacer de los alumnos, docentes, coordinadores y directivos, trae consigo el beneficio de contar con información oportuna y pertinente, lo que deberá reflejarse en una atención de calidad para los estudiantes.

LISTA DE REFERENCIAS

Chain, R. (1995). *Estudiantes Universitarios: Trayectorias Escolares*. México: Universidad Veracruzana/Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Chain, R., & Jácome, N. (2007). *Perfil de ingreso y trayectoria escolar en la Universidad*. México: Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana.

Universidad Autónoma de Yucatán. (2002). *Modelo Educativo y Académico*. México: Dirección General de Desarrollo Académico.

Universidad Autónoma de Yucatán. (2010). *Plan de Desarrollo institucional 2010-2020 de la Universidad Autónoma de Yucatán*. Recuperado de http://www.pdi.uady.mx/index.php

Universidad Autónoma de Yucatán. (2013). *El avance en el camino de la transformación institucional enmarcada en la visión UADY 2020*. Recuperado de http://www.pdi.uady.mx/docs/noviembre2013/noviembre.pdf

Estudiantes de origen indígena de la Universidad Veracruzana. Una mirada a sus trayectorias escolares

Verónica Ortiz Méndez[1]

Introducción

El presente capítulo intenta hacer un acercamiento a las trayectorias escolares de los estudiantes de origen indígena de la Universidad Veracruzana; se provee de los resultados de la tesis de maestría *Las trayectorias y experiencias escolares de los estudiantes de origen indígena de la Universidad Veracruzana*,[2] cuyo objetivo fue hacer visible a los estudiantes inscritos en la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (UNAPEI), a través de la descripción de sus trayectorias y experiencias escolares, bajo la hipótesis de que el capital cultural es una herramienta conceptual que permi-

1 Maestra en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Integrante de la Línea Políticas en Educación Superior del Instituto de Investigaciones en Educación de la misma institución.

2 Se presentó en 2009 en el programa de Maestría en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la UV.

te una aproximación al reconocimiento de la diversidad cultural. La pregunta que guió esta investigación fue ¿cómo son las trayectorias y las experiencias escolares de los estudiantes de origen indígena de la Universidad Veracruzana adscritos a la UNAPEI? El trabajo metodológico tuvo tres etapas: 1) Construcción de grupos a partir del capital cultural;[3] 2). construcción de trayectorias escolares[4] y 3) aproximación a la experiencia escolar;[5] por lo que el trabajo de campo, el tratamiento de la información y el análisis de los datos, respondieron a los tiempos y necesidades específicas de cada momento.

Esta tesis se realizó cuando la Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (UNAPEI) tenía alrededor de cinco años de trabajo y para entonces había atendido aproximadamente a 178 estudiantes de seis generaciones diferentes en la región Xalapa. Aunque se reconoce la labor de la Unidad, cabe resaltar que su plan de trabajo y presupuesto sólo le permitieron atender a estudiantes de la Universidad Veracruzana (UV) en la región de Xalapa; lo cual limitó su campo de acción y la difusión de sus actividades, pareciendo ajena al resto de la comunidad universitaria. De ahí que uno de los principales motivos que impulsó esta investigación fue el interés por hacer visible para profesores y funcionarios la presencia de estudiantes indígenas en los programas convencionales de la UV, y con ello contribuir a desmontar la idea de que los alumnos indígenas de la UV se encontraban únicamente inscritos en la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Un segundo motivo tuvo que ver con la posibilidad de destacar el trabajo de la UNAPEI, la labor de los profesores que fungían como tutores, los servicios que se ofrecían y las actividades que realizaban.

Para efectos de este capítulo se profundizará en las trayectorias escolares (Chain & Jácome, 2007) de los alumnos de la UNAPEI, pero retomaremos algunos

3 Para la construcción del capital cultural se obtuvo información de la Consulta Individualizada del Perfil de Ingreso de los años 2001, 2002, 2003, 2004, 2005 y 2006.

4 Para la construcción de las trayectorias escolares se utilizó el paquete de cómputo *Trayectorias Escolares V.2.3.17* que se alimentó con el kárdex de cada uno de los estudiantes.

5 Los datos se obtuvieron a través de un cuestionario que se aplicó a una muestra de 25 estudiantes de la Unidad. La aproximación al tema se hizo a través de las variables de integración al marco universitario, percepción sobre la utilidad de los estudios, e interés intelectual y personal. La información obtenida fue tratada con el programa de cómputo *Statistica*. Se debe mencionar que es un acercamiento que no permitió profundizar en aspectos cualitativos pero que sí permitió dibujar una imagen de la experiencia escolar de estos estudiantes.

elementos como el origen étnico, el capital cultural (Bourdieu, 1987) y la experiencia escolar (Dubet, 1998, 2005) para exaltar la diversidad al interior de esta población. El objetivo es mostrar esta metodología como una herramienta que podría acercar a las instituciones con sus estudiantes –de programas convencionales y/o interculturales– y su diversidad, además de ayudar en la orientación de la toma de decisiones de política educativa a través del estudio de las trayectorias escolares.

CONTEXTO ACADÉMICO-SOCIAL

La UV inició sus actividades en 1944. Su presencia en el estado de Veracruz es a través de cinco Regiones UV y cuatro Sedes UVI. Fue en los primeros años de la década del 2000 cuando inició la implementación de programas de acción afirmativa y políticas de reconocimiento de la diversidad cultural –retomadas del contexto nacional e internacional– encaminadas a impulsar la educación superior en la población indígena, como son la UNAPEI y la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI),[6] respectivamente, las cuales se complementaron con programas de apoyo económico como el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES)[7] y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), con una transformación de las instituciones de educación superior que reciben estudiantes indígenas, con el fin de garantizar su desempeño académico y su permanencia, evitando que por motivos académicos y económicos tengan que abandonar la escuela.

La UNAPEI en la UV fungió como un programa de atención a estudiantes sólo en la Región Xalapa, su objetivo era coadyuvar al ingreso, permanencia,

6 La misión de la UVI es ofrecer una opción de educación superior que resulte pertinente a las necesidades de las Regiones Interculturales del estado de Veracruz, fundamentada en un enfoque intercultural que permita apoyar la formación integral de estudiantes indígenas, mestizos y extranjeros de cada una de estas Regiones para promover su desarrollo y vocación intercultural. Es importante mencionar que en la UV también se apoya a los estudiantes con la beca PRONABES, pero no es un programa dirigido exclusivamente a estudiantes indígenas, por lo que no se tiene una referencia exacta de este dato.

7 El PRONABES es una iniciativa del Gobierno Federal, a través de la Secretaria de Educación Pública en coordinación con los gobiernos de los estados y las instituciones públicas de educación superior. La UV igual que otras IES busca que sus estudiantes tengan acceso a este beneficio.

desempeño académico, egreso y titulación de los estudiantes indígenas en el nivel de licenciatura (Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior [PAIIES], s.f.). Por su parte, la UVI, en 2005 como programa y a partir de 2007 como Dirección de la Universidad, promueve posibilidades de acceso de los jóvenes que se encuentran en zonas apartadas, llevando cerca de sus hogares planes y programas de estudio con un enfoque donde se reconoce la diversidad cultural del país y se promueve el desarrollo de un currículum educativo orientado por una intencionalidad intercultural (UVI, s.f.). Las becas del PRONABES y las becas de la CDI, así como los apoyos de la Fundación Ford son parte de una tercera estrategia de apoyo a la incorporación de estudiantes indígenas.

De ahí que en la búsqueda resaltaron tres grupos en los que se puede ubicar a los estudiantes indígenas, definidos por la adscripción institucional y por la aplicación de las políticas de atención a estudiantes: a) Estudiante indígena UV en programas convencionales. Es el grupo menos visible, pero quizás el más numeroso y constante. El criterio que se usa para identificar a un estudiante indígena es a través del dominio de una lengua indígena. El dato se puede obtener de la encuesta de nuevo ingreso que aplica el CENEVAL en todas las regiones de la Universidad, con base en la respuesta positiva o negativa a una pregunta sobre si él o alguien de su familia habla una lengua indígena. b) Estudiante indígena UVI. De los tres grupos éste es el más reciente y visible. Al considerar que las cuatro sedes de la Universidad Veracruzana Intercultural se ubican estratégicamente en zonas con alta presencia de población indígena y que desde su creación los planes y programas de estudio han sido pensados para poblaciones que han estado lejos de las oportunidades educativas convencionales (UVI, s.f.), podría darse por entendido que todos aquellos jóvenes inscritos en ésta son estudiantes indígenas; sin embargo, la UVI es un espacio donde pueden inscribirse estudiantes sin ningún origen o sentido de pertenencia a un pueblo indígena. c) Estudiante indígena UNAPEI. Era un grupo relativamente pequeño que agrupaba únicamente estudiantes de la región Xalapa.[8] Los criterios para considerar a un estudiante indígena

8 A principios de 2009 la UNAPEI pasó a formar parte de la Universidad Veracruzana Intercultural, su restructuración la hace el principal referente de la Unidad de Enlace Académico (UEA) y de las Unidades de Tranversalización Académica Intercultural (UTAI).

tenían básicamente dos filtros: la encuesta de ingreso a la UV y la invitación para inscribirse. Si bien la Unidad los consideraba potencialmente indígenas a partir del lugar de procedencia, es decir, si la comunidad de origen contaba con presencia indígena y si él, sus padres o abuelos hablaban alguna lengua indígena; posteriormente los localizaba, les aplicaba una encuesta un tanto más precisa sobre su adscripción a un pueblo indígena, el grado de dominio de la lengua y su lugar de procedencia; pero al mismo tiempo los invitaba a inscribirse a la UNAPEI, así la lógica que operaba era la de autoadscripción del estudiante a un pueblo indígena.

LOS ESTUDIANTES DE LA UNIDAD DE APOYO ACADÉMICO A ESTUDIANTES INDÍGENAS Y SU DIVERSIDAD

Observar la presencia de estudiantes indígenas en los contextos institucionales y escolares, específicamente los estudiantes inscritos en la UNAPEI, implica poner la mirada, –también–, en la o las identidades del joven universitario. Según Warman, identidad es lo que comparte un grupo que se considera o es tratado como similar (2003, p. 15), pensar en un estudiante indígena universitario es tener presente, al menos, dos identidades: su sentido de pertenencia a un determinado pueblo indígena y como estudiante universitario. La UNAPEI resultaba ser un espacio abierto y explicito donde ambas identidades se ponían en juego, compartían la intención de reconocer su identidad indígena; se hacía evidente la diversidad cultural y se sentaron las bases para la interculturalidad tanto al interior de la Unidad como en el resto de la Universidad, a través del trabajo desarrollado desde su inicio hasta el final.

La UNAPEI recibió a estudiantes de diferentes generaciones, áreas de conocimientos y carreras. De 2002 a 2009 atendió aproximadamente 200 alumnos; hasta el periodo agosto 2006-julio 2007 la población inscrita en la UNAPEI era de 178 estudiantes pertenecientes a seis generaciones: 2001 a 2006. Destaca su preferencia por las carreras del área de Humanidades, Técnica y Ciencias de la salud, mientras que eludían las carreras del área Económico-Administrativa, Biológico-Agropecuaria y Artes.

Al interior de cada área de conocimiento, la distribución entre carreras fue diversa: Pedagogía (12.92%), Enfermería (10.11%) y Derecho (6.74%) son los

tres programas que destacan por la mayor presencia de alumnos de la UNAPEI, su alta demanda responde a la tendencia del resto de la población, así como a la oferta de la Universidad. En cuanto a los programas con menor o escasa participación encontramos carreras como: Danza (0.56%), Música (0.56%), Administración de empresas (0.56%), Estadística (0.56%), Publicidad y Relaciones Públicas (0.56%), Historia (0.56%), Lengua Francesa (0.56%), Arquitectura (0.56%) y Física (0.56%). En estos casos, suponemos que los estudiantes están menos familiarizados y tienen un acceso limitado a la información de estos programas.

Cabe destacar que en menor o mayor proporción los estudiantes de la Unidad se encuentran distribuidos en casi todos los programas que ésta oferta en la Región Xalapa, y demuestran que a pesar de su origen social no están destinados a cursar carreras de bajo costo y de menor prestigio social. Se pueden mencionar carreras como Medicina (3.37%) y Lengua Inglesa (3.37%), ya que la primer, suele ser un programa costoso y con alta demanda que disminuye las posibilidades de ingresar, lo que habla de la presencia de alumnos con excelentes promedios, pues la competencia para ingresar a esta carrera es reñida. En el caso de la licenciatura en Lengua Inglesa, podríamos suponer alumnos que se han socializado en contextos donde interactuan con dos lenguas (indígena y español), lo que les ha permitido desarrollar habilidades y disposiciones para aprender una tercera lengua.

En cuanto al origen indígena de estos jóvenes, sólo 109 se autoadscribían a un pueblo indígena; el resto declaró no ser de origen indígena (61 estudiantes),[9] y siete no respondieron. La diversidad étnica ascendía a 18 pueblos y lenguas indígenas, de entre los que destacan nahua, zapoteco y totonaco con sus respectivas lenguas; situación similar a la presencia histórica de estos pueblos indígenas en el estado de Veracruz. Aunque se debe señalar que no todos los estudiantes de la Unidad dominan una lengua indígena (sólo el 31.54% habla una lengua indígena).

Aun cuando en el panorama nacional los hombres parecen tener más oportunidades de acceso a la educación superior, en la UNAPEI la presencia femenina es mayor (102, 57.50%), que la masculina (76, 42.69%). Esto permite suponer que

9 La Unidad, además de atender a estudiantes indígenas atendía también a estudiantes provenientes de colonias marginadas, pero que buscaban su apoyo académico.

las mujeres se posicionan más y mejor en la universidad, aprovechando espacios como la Unidad y participando en sus actividades; sin embargo, también es un reflejo de la distribución por género al interior de la UV, que está constituida mayoritariamente por mujeres (en 2006 el sexo femenino representaba 50.74%, en tanto que el masculino poseía 49.26%).

Con el interés de conocer la diversidad estudiantil a partir de su origen social, se recurrió a la construcción del capital cultural (Bourdieu, 1987) con base en la metodología de Casillas, Chain y Jácome (2007), apostando por éste como una herramienta para conocer las disposiciones familiares y escolares que los jóvenes poseen para desenvolverse en la vida universitaria. Otro motivo que impulsó el uso de este concepto y metodología es el hecho de que estos estudiantes deben apegarse a las reglas y requisitos establecidos institucionalmente para poder ingresar a un programa convencional, donde a diferencia de los programas interculturales, el origen étnico no se retoma como un criterio para la selección de ingreso, por lo que son medidos en igualdad de rigurosidad que el resto, sin considerar sus condiciones escolares previas, origen social y referentes culturales.

Según Casillas, Chain y Jácome (2007), el capital cultural se construye a partir del capital familiar y del escolar. El *capital familiar* se constituye por tres indicadores: la escolaridad de los padres, la ocupación de éstos y el nivel socioeconómico de la familia, siempre considerando a la familia en conjunto y no considerando a un solo miembro de ésta. Por su parte, el *capital escolar* reúne un conjunto de indicadores que refieren a la trayectoria de los alumnos previa a la educación superior, y se observan en: promedio de bachillerato, reprobar o no en el bachillerato, año de ingreso a la licenciatura, calificación obtenida en el examen de ingreso. Con estos indicadores se pueden reconocer cinco tipos de estudiantes a partir de su capital cultural (Tabla 1).

Tabla 1. Tipología de estudiantes según su capital cultural

	Descripción
Alto riesgo	Muy pobres en capital cultural: Jóvenes surgidos de los sectores marginales de la sociedad, desprovistos de recursos y formados en ambientes sociales muy pobres, padres con frecuencia sin estudios, muchachos desprovistos a la vez de una experiencia escolar previa favorable, frecuentemente reprobadores y con calificaciones bajas.
Riesgo	Originarios de clases populares con una trayectoria escolar previa mayoritariamente media: Estos jóvenes provienen de ambientes familiares pobres y desposeídos semejantes al grupo anterior, pero se diferencian porque sus trayectorias escolares previas han tenido calificaciones y promedios regulares.
Héroes	Originarios de sectores marginales con una trayectoria escolar previa alta: Estos alumnos provienen de los grupos marginales que viven en condiciones de pobreza extrema y son originarios de familias frecuentemente sin estudios, pero que se diferencian de sus compañeros por tener un alto capital escolar acumulado, por obtener buenos promedios y altas calificaciones en el examen de admisión a la universidad.
Pobres exitosos	Son originarios de las clases populares con una trayectoria escolar previa alta: Al igual que los grupos anteriores, estos alumnos provienen también de los grupos sociales populares que viven en condiciones de pobreza, originarios de familias con baja escolaridad, pero que se diferencian de sus compañeros por tener un alto capital escolar acumulado; son pobres con buenas notas y promedios.
Herederos	Originarios de los sectores medios con trayectorias escolares previas media y alta: En el extremo superior de la jerarquía social encontramos a estos grupos, originarios de ambientes económicos y culturales favorecidos, que gozan de buenas condiciones de vida, son herederos de padres frecuentemente con educación media o superior, y prestigiosas ocupaciones sociales. En sus trayectorias escolares previas han tenido calificaciones y promedios regulares y altos.

Fuente: Casillas, Chain y Jácome, 2007.

La Figura 1 permite observar la diversidad de los estudiantes UNAPEI por tipo de capital cultural. Lo primero que destaca es la presencia de los cinco tipos [*Alto riesgo* (30.76%), *Pobres exitosos* (21.76%), *Herederos* (18.58%), *Héroes* (15.38%), *Riesgo* (13.46%)], con lo cual se rompe con los prejuicios iniciales que nos hacían suponer que todos los estudiantes indígenas eran iguales. Estos resultados nos invitaron a considerar que si bien en algunos casos la Unidad servía, princi-

palmente, como una forma de compensar carencias y necesidades académicas y/o económicas, en otros podría percibirse, además, como un espacio de convivencia y acercamiento a su origen étnico, así como un medio para preservar el vínculo con su familia y/o comunidad.

Por otro lado, esta diversidad estudiantil abre las posibilidades para que los alumnos tracen trayectorias escolares diferentes, según el capital escolar y familar que poseen y ponen en juego. De este modo, pensar en sus trayectorias escolares desde su diversidad implica tomar en cuenta que las formas y medios de aprendizaje, los recursos escolares y económicos, así como las maneras de relacionarse con sus pares y profesores serán un reflejo de la manera en que utilizan sus disposiciones. En este mismo sentido, cabe reflexionar sobre el papel de la institución ante la necesidad de reconocer y acercarse a las identidades estudiantiles que exigen flexibilidad en procesos de selección, ingreso y permanencia, así como administrativos.

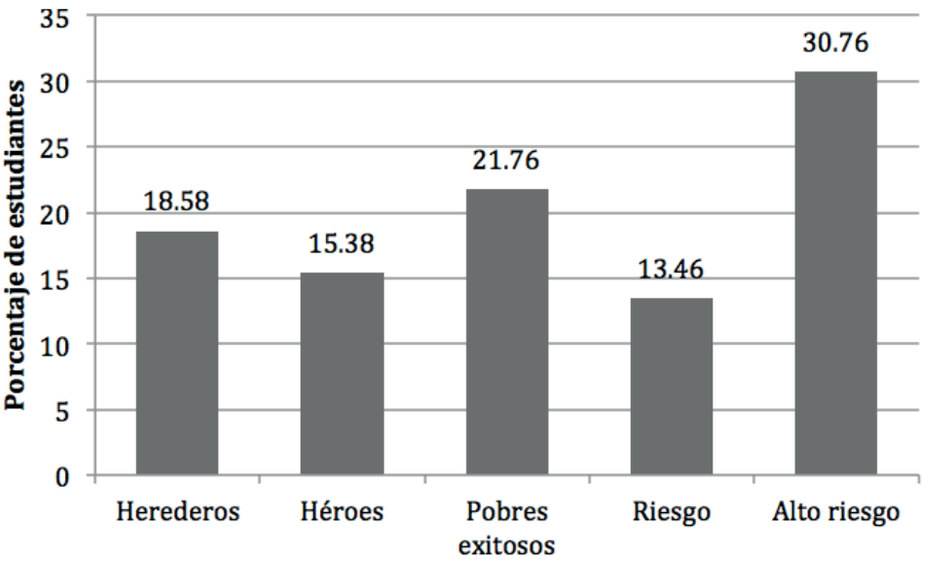


Figura 1. Distribución de Estudiantes UNAPEI por su capital cultural

Fuente: Elaboración propia. Para los datos que permitieron reconstruir el *capital cultural* de la UNAPEI: Consulta de Resultados del Examen de Ingreso y la Consulta Individualizada del Perfil de Ingreso, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005 y 2006.

MÉRITO, APOYO Y DEDICACIÓN. TRAYECTORIAS ESCOLARES UNIDAD DE APOYO ACADÉMICO A ESTUDIANTES INDÍGENAS

Este apartado presenta un panorama de las trayectorias escolares de los estudiantes UNAPEI;[10] muestra su situación escolar en dos periodos de su trayectoria escolar, el primer semestre y en el último periodo cursado que reportan los kárdex a la fecha que fueron recopilados. El primer ejercicio implicó un corte en el primer semestre de sus carreras; se pensó que en éste se podrían presentar mayores dificultades para los estudiantes, ya que el primer semestre es el momento donde el alumno experimenta el cambio de sistema escolar, de lugar de residencia, de compañeros; además, los jóvenes tienen acercamiento a nuevos contextos, a nuevas formas de pensar y ver la vida; para algunos, la escuela se torna un espacio sin la supervisión de los padres, etc. Así se consideró que tales acontecimientos pueden afectar el desempeño de los alumnos, trayendo como consecuencia una posible deserción escolar que indicaría posibles problemas de integración de éstos al sistema universitario.

El segundo ejercicio demuestra el camino que han recorrido los estudiantes hasta el periodo 200751[11] y que en adelante se denomina como segundo periodo. En dicho corte se puede observar cómo se presentan las trayectorias de los estudiantes en semestres más avanzados, ya que se piensa que los procesos de integración al sistema universitario han quedado atrás y que ahora su desempeño escolar depende de las estrategias que pongan en marcha para caminar por la Universidad, entre ellas asistir a la UNAPEI.

El tratamiento de la información (kárdex del alumno) se realizó a través de la propuesta metodológica sobre estudios de trayectorias escolares de Chain y Jácome (2007), que permite identificar elementos para conocer las trayectorias escolares de los estudiantes a partir del camino que recorren los universitarios en las aulas, así como por las estrategias para integrarse al sistema universitario "a partir de información oficial de la evolución cuantitativa y formal de la

10 De los 178 estudiantes de la Unidad, sólo se tuvo acceso a 164 kárdex.

11 Este periodo corresponde al semestre 15 de febrero-18 de agosto de 2007 y es el último en el que coinciden los registros de calificaciones en el kárdex de los alumnos, por ello se tomó como referencia para poder realizar el análisis estadístico de las trayectorias escolares de los jóvenes de la UNAPEI.

trayectoria de los alumnos en su tránsito por la institución atendiendo a la diversidad de condiciones y reglas de permanencia que caracterizan a los diversos programas educativos e institucionales" (Chain & Jácome, 2007, p. 56)

Sobre esta base metodológica se describen y hacen observables las trayectorias escolares de estos jóvenes a partir de tres indicadores básicos, que sirven para conocer su desempeño escolar (Casillas, Chain & Jácome, 2005, p. 4): Índice de Aprobación en Ordinario (IAO), Índice de Promoción (IP) y el Promedio (PROM). Según esta metodología, las trayectorias escolares se pueden clasificar en *Baja*, *Regular* y *Alta*.

En una perspectiva orientada a integrar los indicadores que registran las formas de transitar por la institución (aprobación, promoción y promedio)

> asumimos que la trayectoria escolar es el resultado de la combinación de tres indicadores; es decir, de la especial combinación del IAO, el IP y el Promedio, los cuales dan la pauta para la descripción en un solo indicador del desempeño de cada estudiante, con la finalidad de manejar una definición más comprensiva que nos ayude a dar cuenta de las trayectorias de los estudiantes. (Chain & Jácome, 2007, p. 70)

ÍNDICE DE APROBACIÓN EN ORDINARIO

El IAO indica el número de materias y/o créditos que se promueven en ordinario. En la Figura 2, se puede observar el IAO de la UNAPEI; los resultados permiten apuntar algunas consideraciones:

a. Los estudiantes que aprueban el total de sus materias en ordinario en el primer semestre con más del cincuenta por ciento (70.7%); sin embargo, para el segundo periodo disminuye hasta 37.2%.
b. En el segundo periodo, los estudiantes dejaron de promover el cien por ciento de sus cursos, y se distribuyeron en el grupo que reprueba una materia, aumentando a 22% frente al 1.2% que se había reportado en el primer semestre.

Desde esta perspectiva se puede suponer que los alumnos de la Unidad usaron con mayor determinación sus hábitos escolares y de aprendizaje en primer se-

mestre, ya que 91.9% aprobó la mitad de sus cursos en ordinario; en tanto que en el segundo periodo este resultado cayó a 88.4%, por lo que consideramos que si bien los estudiantes pueden estar haciendo uso de su capital escolar a medida que avanzan y se van adentrando en la disciplina, las exigencias son mayores.

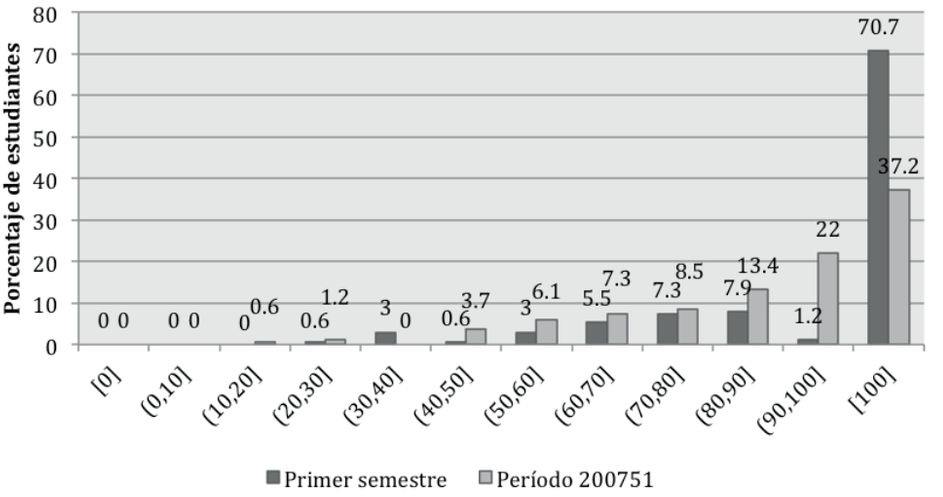


Figura 2. Intervalo del IAO de la población total de la UNAPEI

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 3 presenta de manera sintética el nivel de aprobación de los estudiantes. La categoría *Bajo* ubica el rango de *menos 80*; indica que los estudiantes sólo han aprobado en ordinario siete o menos materias de diez. La categoría *Regular* ubica a la población que aprueba ocho de diez asignaturas, por lo que se localiza en el rango *80-90*. Finalmente, la categoría *Alto* se integra por los estudiantes que aprueban nueve de cada diez materias o el total de éstas. Se puede apreciar que aun cuando la mayoría aprueba sus materias en ordinario la población experimenta la reprobación en menor o mayor medida.

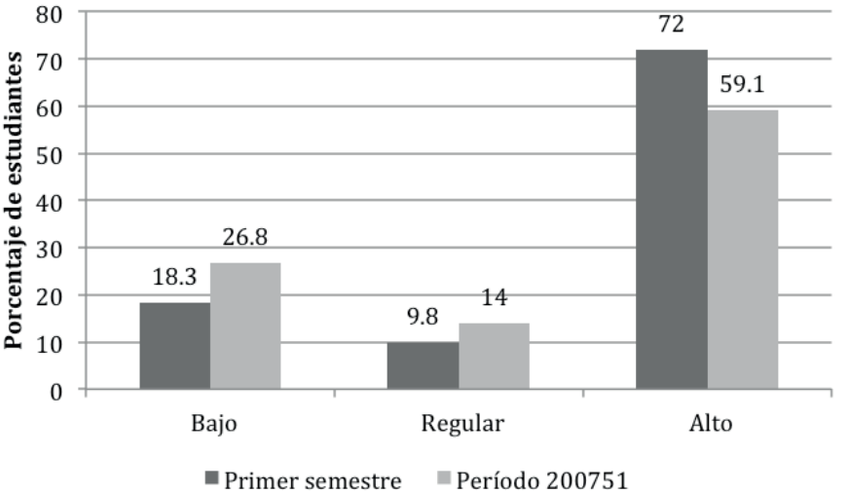


Figura 3. IAO de la población total de la UNAPEI

Fuente: Elaboración propia.

Con base en lo anterior se puede decir que:

a. La mayoría de la población UNAPEI –en el primer semestre de la carrera– aprobó en ordinario sus materias; contrariamente a lo que se suponía, que el primer semestre podría ser un filtro inicial, los estudiantes han demostrado que aun con los posibles cambios que vivieron al ingresar a la Universidad, su índice de aprobación no fue tan afectado, el 72% se ubica en la categoría *Alto*.
b. Mientras en el segundo periodo el IAO *Alto* disminuye, los IAO *Bajo* y *Regular* aumentan en relación con el primer semestre; lo cual podría atribuirse a la presencia de complicaciones personales y escolares.
c. Destaca que en los dos momentos del análisis el IAO de la población UNAPEI se concentra en las categorías *Alto* y *Regular,* respectivamente.

Al observar el IAO por área de conocimiento, se puede decir que:

a. La población de Artes pasó de un IAO *Alto* en el primer semestre a distribuirse en las categorías de *Alto* y *Regular* durante el segundo periodo
b. El área Biológico-Agropecuaria sufre un descenso. Disminuye el IAO *Alto* y aumenta el IAO *Regular*, aunque se mantiene el número de estudiantes con IAO *Bajo*.

c. En cuanto al área de Ciencias de la Salud, se puede decir que es la única en donde la variación de los resultados es positiva, ya que el IAO *Alto* aumentó del primer semestre al segundo periodo, disminuye los estudiantes con IAO *Bajo* y aumentan aquellos con un IAO *Regular*.
d. El área Económico-Administrativa sufrió un descenso entre el primer semestre y el segundo periodo; disminuyeron los estudiantes con un IAO *Alto* y aumentaron los alumnos con un IAO *Regular*; la proporción de jóvenes con un IAO *Bajo* se mantuvo.
e. Al comparar los dos momentos de análisis del área de Humanidades se puede apreciar que el IAO *Alto* disminuyó.

Los resultados al interior de cada área de conocimiento responden al panorama general; el primer semestre presenta resultados favorecedores, mientras que en el segundo periodo se refleja una menor promoción de aprobación en ordinario, que además de poder estar relacionada con las exigencias del plan de estudios también podría suponer algunas complicaciones con su integración a la institución.

ÍNDICE DE PROMOCIÓN

El IP indica el porcentaje de asignaturas o créditos promovidos del total de asignaturas o créditos cursados (Chain & Jácome, 2007). La Figura 5 muestra el IP de la población de la UNAPEI, en cuanto a la promoción de los cursos que tomaron durante su primer semestre en la Universidad y en el segundo periodo:

a. En el primer semestre 97% de estudiantes promueve el total de los cursos a los que se inscribió.
b. Para el segundo periodo descendió a 74.4% la proporción de estudiantes que promovían el total de sus cursos y se incrementaron aquellos que no promovían una materia (15.9%), dos materias (4.3%), tres cursos (3.6%), cuatro cursos (0.6%) y los que no promovían más de la mitad de sus materias (1.2%), que en primer semestre no existían.
c. En los dos momentos de análisis la proporción de estudiantes que promueven el total de sus cursos es mayor con respecto a aquellos que no. Aunque es alto el porcentaje de estudiantes que promueven la

mayoría de sus materias, se debe prestar atención a un 1.2% de jóvenes que no logran promover en ningún tipo de examen más de la mitad de sus cursos.

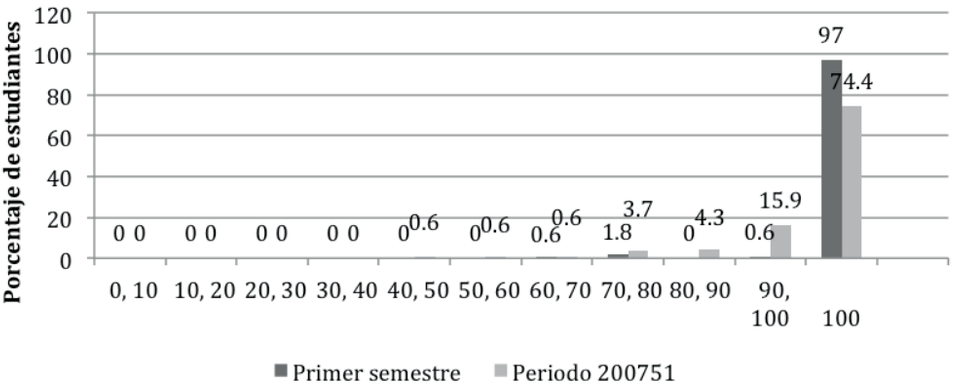


Figura 4. Intervalos del Índice de Promoción de la población total de la UNAPEI

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 5 se agrupa a los estudiantes en tres categorías de acuerdo con el número de materias que lograron promover: en la categoría *Bajo* se ubican los estudiantes que promovieron menos de ocho de un total de diez cursos en los que estaban inscritos; la categoría *Regular* contiene a los estudiantes que promueven nueve de cada diez materias; finalmente, la categoría de *Alto* es aquella donde los estudiantes han promovido el total de sus cursos.

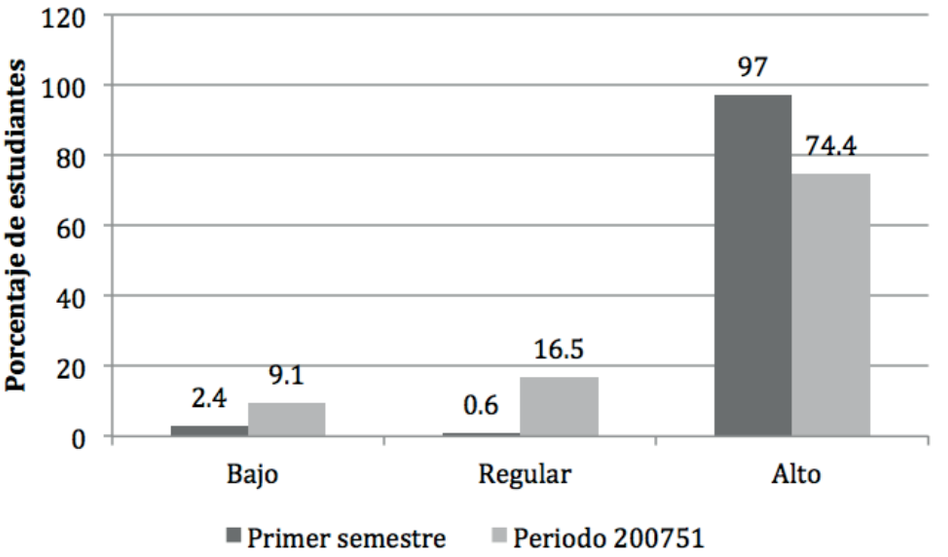


Figura 5. Índice de Promoción de la Población total de la UNAPEI

Fuente: Elaboración propia.

a. Los resultados en el primer semestre son positivos. La población UNAPEI se coloca en categoría *Alto*, ya que 97% de los jóvenes promovió el total de sus cursos, tan sólo un 0.6% promovió nueve de diez materias y 2.4% promovió ocho de las diez asignaturas.
b. Aunque en el segundo periodo el número de estudiantes con IP *Alto* es superior (74.4%) al resto, se debe reconocer que hubo un descenso respecto al primer semestre. Se eleva la proporción de estudiantes con IP *Bajo* (9.1%) y *Regular* (16.5%).
c. A pesar de que, en el segundo periodo aumentaron los casos de alumnos que no promovían una materia, el panorama no es atemorizante, ya que tratándose de un solo curso, el estudiante puede ejecutar una buena estrategia que le permita evitar rezago en su avance (tomar cursos en periodos intersemestrales o volver a cursarlo en un siguiente semestre).
d. Por otro lado, aunque en menor proporción pero importante de observar es la situación de aquellos estudiantes que se localizan en la categoría *Bajo*, ya que los vuelve susceptibles de rezago y por lo tanto de riesgo.

Al interior de cada área de conocimiento se puede observar:

a. Se reflejan los resultados individuales; el IP de los estudiantes en el primer semestre se ubica en la categoría *Alto* como mayor firmeza, mientras que durante el segundo periodo, aun cuando la mayoría pertenezca a esta categoría, la proporción es menor.
b. Aunque cada carrera puede tener diferentes dinámicas, los estudiantes han echado mano para promover sus cursos de las opciones que el mismo Estatuto de los Alumnos les ofrece, con lo cual se podría suponer desarrollan sus propias estrategias.

PROMEDIO (P)

En diversas ocasiones se ha debatido acerca de la asignación de una calificación como indicador de lo que sabe un alumno, sobre todo aquellos que prefieren hablar en términos de un aprendizaje significativo, actitudes y/o el desarrollo de las habilidades; sin embargo, como se dijo, lo que se busca es conocer la trayectoria de los estudiantes en términos cuantitativos, es decir, en los términos en los que la institución los observa y espera resultados.

El promedio (P) se puede clasificar en *Bajo, Regular* y *Alto* (Chain & Jácome, 2007). En la categoría *Bajo* se encuentran estudiantes con un rango de calificación menor a 7.5 en las asignaturas promovidas; el promedio *Regular* indica a los estudiantes cuyo promedio se encuentra en el rango de 7.5 y hasta 8.4, en tanto que el promedio *Alto* corresponde a quienes obtuvieron en promedio calificaciones de 8.5 a 10.

En ambos momentos del análisis, la población UNAPEI, en su mayoría, tiene un promedio *Alto*; sin embargo, del primer semestre al segundo periodo, la distribución evoluciona positivamente, los estudiantes con promedios *Alto* y *Regular* aumentan, en tanto que aquellos alumnos con promedio *Bajo* disminuyen. Se observa una mejora en los promedios, dato que puede ser atribuible a una buena integración de los estudiantes al sistema académico; pero también invita a pensar en otras posibilidades, como mayor dedicación y compromiso de los jóvenes para cumplir con los requisitos institucionales para el otorgamiento de estímulos económicos (Figura 6).

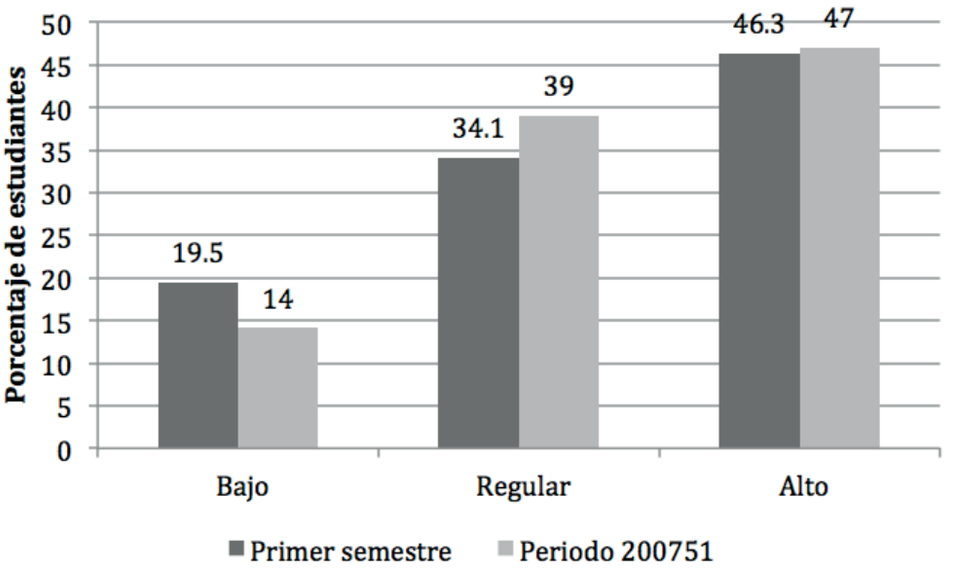


Figura 6. Promedios de la población total de la UNAPEI

Fuente: Elaboración propia.

Al respecto, por área de conocimiento se puede decir que:

a. Los promedios de los estudiantes del área de artes es constante, no tiene modificaciones entre uno y otro periodo.
b. El promedio en las áreas de Biológico-Agropecuaria y Ciencias de la salud asciende a promedio *Alto*.
c. En el área Económico-administrativa, disminuyen los estudiantes con promedio *Alto* y *Bajo*, pero aumentan aquellos con promedio *Regular*.
d. Las áreas de Humanidades y Técnica mantienen sus porcentajes de promedio *Alto* en los dos periodos; sin embargo, se observó un cambio positivo porque disminuyó la categoría *Bajo* y aumentó la categoría *Regular*.

En general, se puede decir que los resultados son huella de diferentes factores, como el compromiso e interés por obtener un apoyo económico, así como de su integración al sistema universitario y del apoyo académico que han encontrado en la UNAPEI.

DESEMPEÑO ESCOLAR

A decir de Chain y Jácome (2007, p. 70) este indicador ha sido construido por la combinación de otros elementos como la aprobación, promoción y promedio; con la finalidad de no cargar todo el sentido de las trayectorias en un solo indicador como el promedio, con esto los autores pretender dejar atrás la mirada tradicionalista, en donde se distingue a un buen estudiante de un mal estudiante únicamente por su promedio. Establecieron tres categorías de desempeño surgidas precisamente de la combinación de los indicadores IAO, IP y Promedio: *Bajo*, *Regular* y *Alto*. La Figura 7 muestra la distribución de estudiantes de acuerdo con su desempeño escolar categorizado en tres.

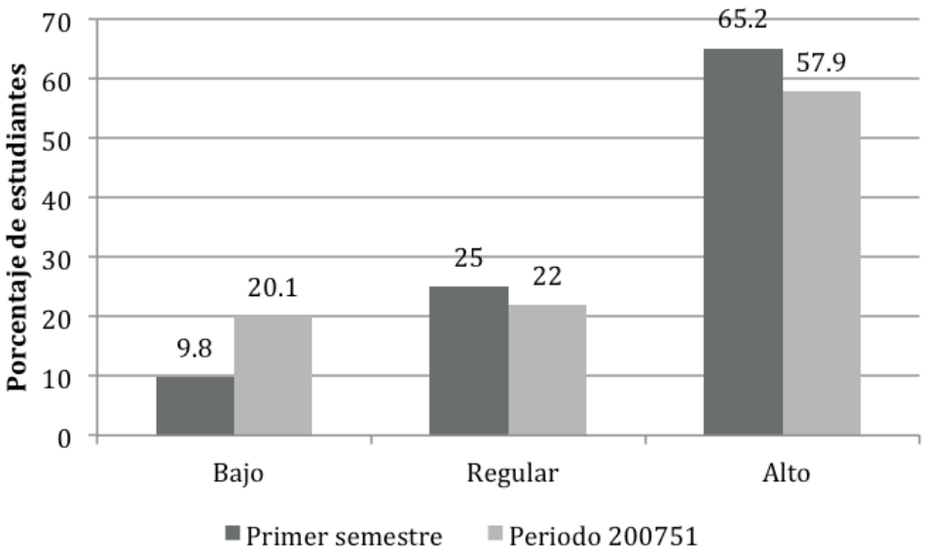


Figura 7. Desempeño escolar de la población total de la UNAPEI

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la Figura 7 podemos decir que:

a. En el primer semestre la población UNAPEI se caracteriza, principalmente, por un desempeño *Alto* (65.2%), sin embargo, para el segundo periodo, se observó un descenso entre esta población (57.9%) y aquella

con desempeño *Regular* (22%), en tanto que aumentó la proporción de estudiantes con desempeño *Bajo* (20.1%). Aunque se esperaba que en este primer semestre el Desempeño tendiera a ser *Bajo* por ser el momento donde los estudiantes empiezan a integrarse a la Universidad, ha sido en el segundo periodo donde se registra un descenso en el desempeño escolar de los jóvenes.

b. Con base en los resultados, se podría pensar que aquellos estudiantes con un desempeño *Alto* tienen una mejor integración al sistema universitario y, por ende, participan más en clase, obtienen mejores notas, además de que promueven todos o casi todos los cursos en los que están inscritos generalmente en examen ordinario; en tanto que los alumnos con desempeño *Regular* son jóvenes integrados en menor proporción al sistema universitario, por lo que su compromiso con éste es menor, así como sus calificaciones, que suelen caer en el rango de regular, no promover dos o tres cursos del total de materias que toman, además que no siempre suelen hacerlo en ordinario. Sobre los estudiantes con desempeño *Bajo* se puede suponer que además de obtener notas bajas, no han logrado integrarse totalmente al sistema académico, convirtiéndose su permanencia en un foco de atención.

El panorama anterior de cada una de las áreas permite esbozar ciertas ideas:

a. El desempeño del total de los estudiantes en el área de Artes, tanto en primer semestre como en el segundo periodo es *Alto*, aunque cae ligeramente.
b. Con respecto del primer semestre en el área Biológico-Agropecuaria se puede apreciar que disminuyen los estudiantes con desempeño *Alto;* aumentan los alumnos con desempeño *Regular;* pero se mantienen aquellos con desempeño *Bajo*
c. El área de Ciencias de la Salud es la única cuya población mejora notablemente su desempeño entre el primer semestre de la carrera y el segundo periodo, ya que disminuye la población con desempeño *Bajo* y *Regular*, y aumenta aquella con desempeño *Alto*.
d. El área Económico-Administrativa presenta una tendencia de desempeño *Bajo*. Aunque en el primer semestre los alumnos con desempeño *Alto* lograran colocarse ligeramente arriba del resto de las categorías, para el segundo periodo disminuyen. Por el contrario, aumentan los es-

tudiantes con desempeño *Bajo*, y se mantienen aquellos con desempeño *Regular.*

e. El caso de los estudiantes del área de Humanidades es similar a las áreas Biológico-Agropecuaria y Económico-Administrativa que tienden a disminuir su desempeño *Alto*, pero aumentan su desempeño *Bajo* entre el primer semestre y el segundo periodo.
f. El área Técnica se destaca porque en ella se localiza el mayor porcentaje de estudiantes con desempeño *Bajo,* tanto en el primer semestre como en el segundo periodo. El resultado se puede asociar a la necesidad constante de la oferta de cursos de apoyo como matemáticas, física y química que existían en la UNAPEI.

ESTADO O SITUACIÓN ESCOLAR

De acuerdo con Chain y Jácome (2007, p. 79) el término Estado también hacen alusión a la situación escolar de los estudiantes; para conocerlo se debe considerar el número de materias o créditos que debió haber promovido en cierto(s) periodo(s); es una forma de observar las trayectorias de los estudiantes contrastándolas con los resultados que la Universidad espera de los jóvenes. Se representa a través de las categorías: *Óptimo, Irregular* y *Rezago* (Tabla 2).

Tabla 2. Clasificación del Estado

Trayectoria	Descripción
Óptima	Corresponde al estudiante que ha promovido el total de los cursos o créditos que se espera promueva en un determinado lapso establecido por el programa de estudios.
Irregular	Se refiere al estudiante que ha promovido entre el 90 y menos del 100% de lo que debió haber promovido.
Rezago	Es el estudiante que debe más del 10% de las materias o créditos a los que se inscribió.

Fuente: Casillas, Chain y Jácome, 2007.

En cuanto al Estado o Situación escolar de la población de la UNAPEI:

a. En el primer semestre 87.8% de los estudiantes presenta una situación escolar *Óptima*; 4.9% tiene un situación escolar *Irregular* y 7.3% es poseedor de una situación escolar de *Rezago* (Figura 8). Para el segundo periodo la mayoría son estudiantes con situación escolar *Óptima* (77.4%); sin embargo, disminuyó su población con respecto del primer semestre. Los alumnos con una situación escolar *Irregular* (12.2%) aumentaron considerablemente con respecto del primer semestre, igual que el caso de los estudiantes en situación escolar de *Rezago* (10.4%).
b. En general, la mayoría de los estudiantes de la UNAPEI tiene una situación escolar *Óptima*; es decir, han respondido a las expectativas de la institución en cuanto a las materias o cursos que han cubierto tanto en el primer semestre de la carrera como en el segundo periodo; sin embargo, aun cuando los resultados en ambos momentos del análisis muestran que la mayoría de los estudiantes poseen una situación escolar *Óptima*, persiste la tendencia hacia las categorías *Irregular* y *Rezago*.

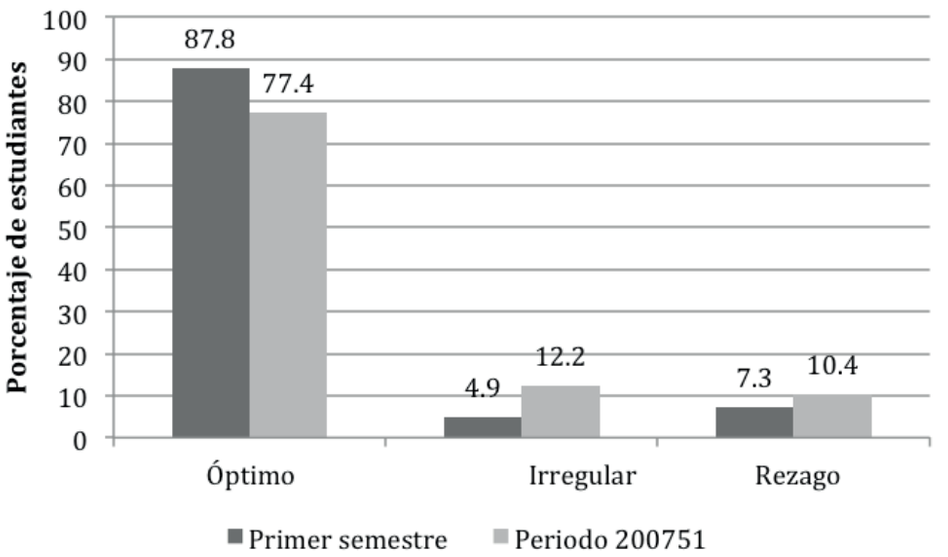


Figura 8. Situación escolar de la población total de la UNAPEI

Fuente: Elaboración propia.

La comparación del Estado o Situación escolar entre las áreas de conocimiento permite ciertas anotaciones:

a. El estado de los estudiantes de Artes durante el primer semestre fue *Óptimo* para todos; sin embargo, para el segundo periodo disminuyó y aumentó la proporción de estudiantes en estado *Irregular*.
b. En el área Biológico-Agropecuaria se puede apreciar que en ambos periodos la situación escolar de los jóvenes es idéntica; sin embargo, es deseable aumentar la proporción de estudiantes en estado *Óptimo*.
c. Al hablar de los alumnos del área de Ciencias de la Salud es posible darse cuenta de una mejoría, ya que en el primer semestre 4.8% de estudiantes se encontraba en estado de *Rezago*; para el segundo periodo se redujo, y aumentó la población de estudiantes en estado *Irregular*.
d. En el área de Ciencias de la Salud los estudiantes mostraron una notable mejoría en el segundo periodo. Se incrementan los de estado *Óptimo* (de 76.9% a 92.3) y *Regular* (de 0% a 7.7%), y no hay en estado de *Rezago*.
e. Los estudiantes del área de Humanidades tienden a bajar. Durante el primer semestre los jóvenes en estado *Óptimo* presentaron un porcentaje mayor al que alcanzaron en el segundo periodo; su disminución se reflejó en un aumento de la población en estado *Regular*.
f. En el área Técnica, se observa que en ambos momentos del análisis más del 50% de los estudiantes tiene un estado *Óptimo*; sin embargo, comparada con el resto de las áreas, también posee la mayor proporción de estudiantes en estado de *Rezago*.

TIPO DE ESTUDIANTES

La descripción de los indicadores anteriores hace posible percibir que las maneras en que los estudiantes UNAPEI transitan por la Universidad son diversas; cada joven camina por ésta según el área, disciplina, origen social, intereses personales e intelectuales, así como su integración a la Universidad, etc.; dicho abanico de elementos permite suponer la existencia de diferentes tipos de alumnos, según su desempeño y su situación escolar (Estado).

Cada tipo de trayectoria tiene una definición que permite acercarse al camino que han trazado los estudiantes (Tabla 3), por lo que este indicador hace

posible conocer el nivel de riesgo que tiene cada tipo de estudiante con relación al rendimiento, la reprobación, el rezago y la deserción (Chain & Jácome, 2007). Este indicador no sólo se limita a clasificar a los estudiantes, también permite conocer sus fortalezas y debilidades.

Tabla 3. Descripción del Tipo de estudiantes

Tipo de estudiante	Descripción
Tipo 1	Corresponde a una situación escolar de *Rezago* y un desempeño escolar *Bajo:* • Aprobar en ordinario menos del 80% de las asignaturas cursadas (sólo 7 o menos de cada 10). • Promover menos del 90% de las materias cursadas (sólo 8 o menos de cada 10). • Obtener promedios *Bajos* (menos de 7.5) o en algunos casos *Regular* (entre 7.5 y 8.5). • Cursar y promover menos del 90% de asignaturas/créditos (sólo 8 o menos de cada 10).
Tipo 2	Corresponde a una situación escolar *Irregular* y un desempeño escolar *Bajo*: • Aprobar en ordinario menos del 80% de las asignaturas cursadas (sólo 7 o menos de cada 10). • Promover el 90 % de las materias cursadas (9 o menos de cada 10) • Obtener promedios *Bajos* (menos de 7.5) o en algunos casos *Regular* (entre 7.5 y 8.5). • Ha cursado y promovido 90% de asignaturas/créditos (máximo 9 de cada 10).
Tipo 3	Corresponde a una situación escolar *Óptima* y un desempeño escolar *Bajo*: • Aprobar en ordinario menos del 80% de las asignaturas cursadas (sólo 7 o menos de cada 10). • Promover el 100% de las materias cursadas. • Obtener promedios *Bajos* (menos de 7.5) o en algunos casos *Regular* (entre 7.5 y 8.5). • Cursar y promover el 100% de asignaturas/créditos.
Tipo 4	Corresponde a una situación escolar de *Rezago* y a un desempeño escolar *Regular*: • Aprobar en ordinario entre el 80 y el 90% de las asignaturas cursadas (8 o 9 de cada 10). • Promover el 90% de las materias cursadas (9 o más de cada 10) • Obtener promedios *Regulares* (entre 7.5 y 8.5). • Cursar y promover menos del 90% de asignaturas/créditos (máximo 8 de cada 10).

Tipo de estudiante	Descripción
Tipo 5	Corresponde a una situación escolar *Irregular* y a un desempeño escolar *Regular*: • Aprobar en ordinario entre el 80 y el 90% de las asignaturas cursadas (8 o 9 de cada 10, en algunos casos sólo 7). • Promueve *Regular* (9 de cada 10) o *Alto* (10 de cada 10 asignaturas), • Obtiene promedio *Regular* (entre 7.5 y 8.5). • Cubre únicamente el 90% de las asignaturas/créditos, es decir, 9 de cada 10.
Tipo 6	Surge de la combinación de una situación escolar *Óptima* y de un desempeño escolar *Regular*: • Aprobar en ordinario entre el 80 y el 90% de las asignaturas cursadas (8 o 9 de cada 10; en algunos casos sólo 7). • Promover el 100% de las materias cursadas. • Obtener promedio *Regular* (entre 7.5 y 8.5) o en algunos casos *Bajo* (menos de 7.5). • Cubre el 100% de las asignaturas/créditos.
Tipo 7	Surge de la combinación de una situación escolar de *Rezago* y un desempeño escolar *Alto*: • No reprueba o reprueba sólo uno en ordinario, • Promueve *Alto* (10 de cada 10), • Obtiene promedio *Alto* (más de 8.5) o *Regular* (entre 7.5 y 8.5). • Ha cursado y promovido menos del 90% de asignaturas/créditos (máximo 8 de cada 10).
Tipo 8	Surge de la combinación de una situación escolar *Irregular* y un desempeño escolar *Alto*: • No reprueba en ordinario. • Promueve *Alto* (10 de cada 10). • Obtiene promedio *Alto* (más de 8.5) o *Regular* (entre 7.5 y 8.5). • Cubre únicamente el 90% de las asignaturas/créditos, es decir, 9 de cada 10.
Tipo 9	Viene de la conjugación de una situación escolar *Óptimo* y de un desempeño escolar *Alto*: • No reprueba en ordinario. • Promueve *Alto* (10 de cada 10). • Obtiene promedio *Alto* (mayor a 8.5) o *Regular* (entre 7.5 y 8.5). • Cursa y promueve el 100% de asignaturas/créditos.

Fuente: Chain y Jácome, 2007.

Con base en la clasificación anterior, la Figura 9 describe los tipos de estudiantes de la UNAPEI:

a. Tanto en el primer semestre como en el segundo periodo las trayectorias son diversificadas; sin embargo, en el primer semestre predominan los estudiantes *Tipo 9*, en tanto que, para el segundo periodo la distribución de la población se diferenció por aumentar la proporción de estudiantes *Tipo 1, 2, 3, 4, 5* y *8*.
b. En ambos momentos la mayoría de los estudiantes de la Unidad se ubican como alumnos del *Tipo 9*; es decir, son alumnos con una situación escolar *Óptima* y desempeño escolar *Alto*; lo cual habla de que estos jóvenes no reprueban en ordinario, promueven diez de cada diez materias y obtienen promedios *Altos* (mayor a 8.5) o *Regular* (entre 7.5 y 8.5).
c. Los alumnos *Tipo 6* son la segunda categoría en que se destacan los estudiantes de la Unidad; tanto en primer semestre como en el segundo periodo, éstos se caracterizan por haber aprobado menos del 80% de sus asignaturas (sólo 7 o menos de cada 10) en ordinario, promovieron 9 o menos de cada 10 materias cursadas y obtuvieron promedios *Bajos* (menos de 7.5) o en algunos casos *Regular* (entre 7.5 y 8.5).
d. El resultado indica que el IAO y el IP de los estudiantes de la Unidad bajaron, con lo que se ve afectada la cantidad de estudiantes *Tipo 9;* pero se mantienen los promedios *Alto*, indicando así que los estudiantes se han integrado al sistema universitario y académico de tal manera que les ha permitido poner en juego, además de sus méritos escolares, estrategias para cursar la Universidad.

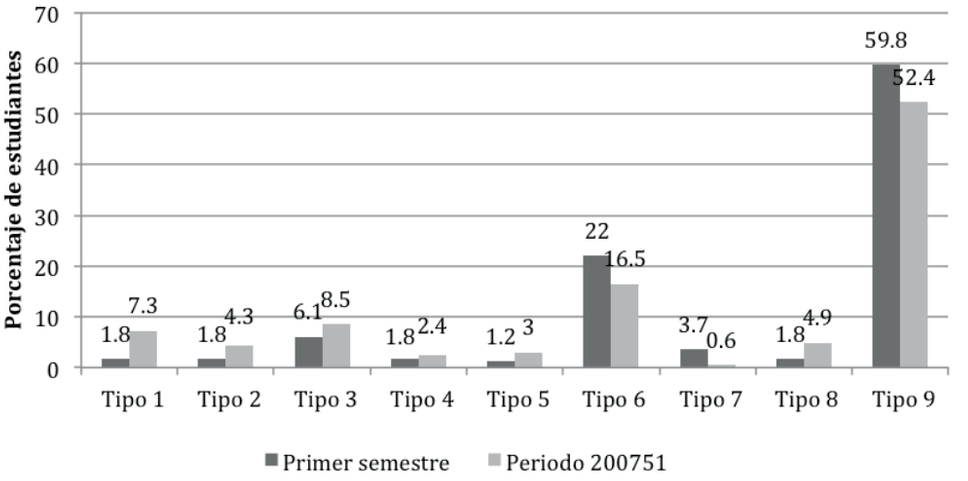


Figura 9. Tipo de estudiantes de la población total de la UNAPEI

Fuente: Elaboración propia.

El recorrido por las seis áreas de conocimiento despliega las siguientes ideas:

a. La distribución por áreas es diversa, pero predominan los estudiantes *Tipo 2, 3 ,6* y *9*. En las seis áreas de conocimiento existen estudiantes *Tipo 9* y se caracterizan por ser mayoría.
b. En el área de Artes llama la atención que los estudiantes *Tipo 9* se mantienen como mayoría en ambos momentos; al mismo tiempo destacan los estudiantes *Tipo 5* que aprueban en ordinario entre el 80 y el 90% de sus materias, promovieron de forma *Regular* (9 de cada 10) o *Alto* (10 de cada 10 asignaturas) y obtuvieron promedio *Regular* (entre 7.5 y 8.5).
c. Los estudiantes del área Biológico-Agropecuaria se encuentran divididos por igual, entre estudiantes con promedio *Alto* (con una promoción del 100% de las materias en ordinario y una total promoción de sus cursos) y alumnos de promedios de *Regulares* a *Bajos* (promovieron en ordinario entre el 80 y 90 % y en algunos casos menos del 80% de sus materias; pero que promueven entre el 90 y el 100% de las materias).
d. Los estudiantes del área de Ciencias de la Salud se distribuyen con mayor diversidad respecto al resto. Destaca la presencia de estudiantes *Tipo 1* (situación escolar de *Rezago* y un desempeño escolar *Bajo*), aumentan

de un periodo a otro los alumnos *Tipo 9* (situación escolar *Óptima* y un desempeño escolar *Alto*) y los *Tipo 8* (situación escolar *Irregular* y con un desempeño escolar *Alto*).

e. Al hablar del área Económico-Administrativa es posible apreciar una distribución equilibrada de los estudiantes *Tipo 3, 6* y *9,* que le permiten al área tener jóvenes con situación escolar *Óptima* y desempeño escolar *Bajo (Tipo 3);* situación escolar *Óptima* y *desempeño escolar Regular (Tipo 6)*, así como estudiantes en situación escolar *Óptima* y desempeño escolar *Alto (Tipo 9)*.
f. En el área de Humanidades se observó la presencia de los estudiantes de la UNAPEI en los nueve tipos de alumnos.
g. Respecto al área Técnica se puede decir que destacan cuatro grupos tanto en el segundo periodo como en el primer semestre. Así se tienen alumnos *Tipo 1* (situación escolar de *Rezago* y desempeño escolar *Bajo*), *Tipo 3* (situación escolar *Óptima* y desempeño escolar *Bajo*), *Tipo 6* (situación escolar *Óptima* y desempeño escolar *Regular*) y *Tipo 9* (situación escolar *Óptima* y desempeño escolar *Alto*).

SITUACIÓN DE RIESGO

La *Situación de riesgo*, permite conocer la trayectoria de los estudiantes, ayudando a tener una idea de la probabilidad de conclusión de los estudios de los jóvenes, según las exigencias y especificaciones de su respectivo programa de estudio. Para Chain y Jácome (2007, p. 96) los estudiantes según su trayectoria pueden ser clasificados con relación al nivel de riesgo, y se pueden identificar como: *Sin riesgo, Riesgo* y *Alto Riesgo*.

Sobre la Situación de riesgo de la población de la UNAPEI se puede decir que:

a. Durante el primer semestre el 81.7% de los estudiantes posee una trayectoria *Sin riesgo* (Figura 10), el 12.8% tiene una trayectoria de *Riesgo,* y el 5.5% ha desarrollado una trayectoria de *Alto riesgo*.
b. Los resultados de los estudiantes UNAPEI en el periodo 200751 describen el aumento de aquellos alumnos con trayectoria de *Riesgo* (17.1%) y *Alto riesgo* (14%); en tanto que disminuyen aquellos con trayectoria *Sin riesgo* a un 68.9%.

c. Los estudiantes lograron en el primer semestre de sus carreras mejores calificaciones, aprobaron mayor número de materias en ordinario, promovieron más y mejor sus asignaturas que en el segundo periodo.

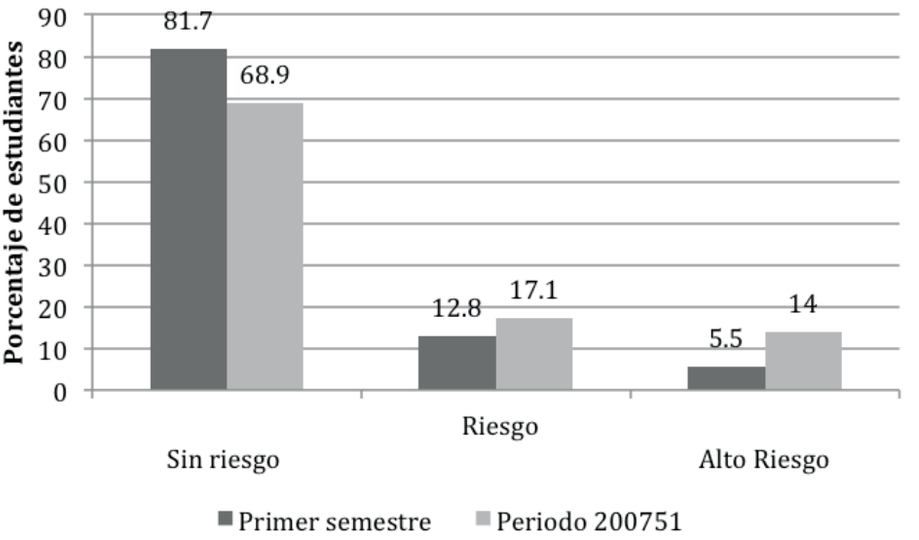


Figura 10. Tipo de trayectoria de la población total de la UNAPEI a partir de su Situación de Riesgo

Fuente: Elaboración propia.

Por área de conocimiento las trayectorias de los estudiantes son:

a. La situación *Sin Riesgo* en las áreas de Artes, Ciencias de la Salud, Humanidades y Técnica se puede observar tanto en el primer semestre como en el segundo periodo, aunque para este segundo momento se presenta un descenso de la población. Por el contrario, los estudiantes *Sin riesgo* en las áreas Biológico-Agropecuaria y Económico-Administrativa se mantienen en ambos periodos.
b. La situación de *Riesgo* aumentó en las áreas de Artes, Ciencias de la Salud, Humanidades y Económico-Administrativa; sólo en el último caso representa un cambio positivo, ya que el área disminuyó su población de *Alto riesgo*.

c. Las áreas donde se da un aumento en la población de *Alto riesgo* son el área de Humanidades y el área Técnica. Los resultados muestran que estos alumnos son más susceptibles que el resto para abandonar la escuela, por lo que habría que considerar qué apoyos son pertinentes.

CONSIDERACIONES AL RESPECTO

La masificación de la educación superior ha regalado a las universidades la posibilidad de tener en sus aulas una espléndida diversidad de estudiantes, diferentes estilos de vida, formas de pensar, actuar y sentir; variedad en los hábitos y prácticas de estudios, pluralidad en las estrategias para lograr metas estudiantiles y personales, así como múltiples trayectorias escolares; en este sentido, las políticas de atención a los estudiantes que se han puesto en marcha en las IES han necesitado considerar algunas especificaciones de ciertos grupos de estudiantes, prestando atención a sus características.

En la UV, la UNAPEI como programa dirigido a la población indígena y de orígenes marginales, es un contexto que permite hacer evidentes las trayectorias de sus estudiantes, para conocerlos y, a la vez, reconocer e identificar algunas de sus necesidades, estrategias, fortalezas y debilidades en su tránsito por la Universidad.

La reflexión sobre los resultados que aquí se presentan está delimitada por los recursos humanos, técnicos y económicos de la Unidad para atender a la comunidad de origen indígena (logrando atender sólo al 39.03% de esta población)[12] de ahí la naturaleza parcial con que se deben leer; sin embargo, se espera contribuyan al conocimiento que la Universidad tiene sobre sus estudiantes y de manera específica a la información sobre estudiantes indígenas en programas convencionales; al mismo tiempo que se ha considerado como un espacio que evidencia la labor realizada por la Universidad Veracruzana, la Fundación Ford y el personal de la Unidad, particularmente de los guías académicos y la coordinadora.

Pero ante todo, se desea aportar al reconocimiento de la diversidad de la población indígena, no estrictamente cultural y étnica, sino académica. Al interior,

12 Porcentaje que resulta de la suma de los alumnos que ingresaron a la UV durante los años 2003, 2004, 2005 y 2006, dando un total de 456 estudiantes con un posible origen indígena.

la población UNAPEI se caracteriza por ser diversa, aun cuando desde el exterior se pueda percibir como un grupo homogéneo, los jóvenes de la Unidad demuestran lo contrario, al desmontar las creencias de que indígena es sinónimo de pobre o marginado y que su origen social los destina al fracaso escolar; ambos prejuicios se desvanecen al observar su capital familiar, que en ocasiones es *Alto*, así como las *trayectorias escolares* que han desarrollado antes y durante la universidad.

En este sentido, las trayectorias de los estudiantes UNAPEI tienden a ser excelentes, tanto en el primer semestre como en segundo periodo; sin embargo, se aprecia un ligero descenso del paso de un periodo a otro, que podría estar asociado a su experiencia escolar en la universidad. Ingresan al sistema universitario gracias a sus méritos y a su *capital escolar*, ya que su *capital familiar* suele estar no constituido por aquella educación propia de la clase dominante que marca las pautas de competencia en la universidad (específicamente en los programas convencionales); en otras palabras, ponen en juego el *capital escolar* (como se hace notar en sus trayectorias escolares) para sobrevivir en la Universidad y la presencia de los cinco tipos de estudiantes a partir de su capital cultural (*pobres exitosos, herederos, héroes, riesgo, alto riesgo*) lo confirma. Sobre el origen étnico de los estudiantes se puede decir que su sentido de pertenencia a un pueblo indígena juega un papel importante entre los jóvenes de la UV, ya que es el principal elemento por el que se inscriben en la UNAPEI.

Considerar las trayectorias escolares como un elemento que permite hacer evidente la diversidad académica, así como resaltar los focos de atención y nichos de oportunidad en determinada población, ha permitido plantear (a partir de contrastar los resultados del origen social y la experiencia escolar) tres grupos posibles (Tabla 4). En el caso de la experiencia escolar, seguimos la definición de Dubet (2005), "que alude al sentido de la relación del estudiante con sus estudios, en las dimensiones subjetivas y del marco universitario en que surgen; de ahí que sea observable a través del grado de integración en el marco escolar, la percepción de la utilidad social de los estudios y el nivel de interés intelectual y 'personal' que se atribuye a los estudios" (p. 32). Con respecto a los estudiantes UNAPEI nos interesamos por su opinión y satisfacción con el plan de estudios y la carrera, así como el conocimiento y el uso que tenían sobre la institución y sus servicios.

Al pensar en las trayectorias y en las experiencias escolares de manera conjunta, nos percatamos que ambas demuestran que efectivamente cada uno de

ellos vive la Universidad de diferentes maneras, pero en general se caracterizan por ser alumnos con notas altas y estar muy integrados tanto al sistema universitario como a la disciplina. En este sentido podemos suponer que las trayectorias y las experiencias escolares son complementarias; pero ninguna es un factor determinante, ya que, como fue posible observar, encontramos que algunos alumnos están integrados en menor o mayor medida al sistema universitario; sin embargo, sus trayectorias en cualquiera de los casos resultan destacadas.

En cuanto a su origen social se aprecia que, sin importar el tipo de capital cultural, los estudiantes tienen posibilidades de trayectorias y experiencias escolares satisfactorias. Aunque los estudiantes en *Riesgo* y *Alto riesgo* tienden a desarrollar trayectorias *Regulares* y *Bajas* y una experiencia escolar insatisfactoria personal e institucionalmente.

Aunque no se puede afirmar tajantemente que el apoyo académico que recibieron los estudiantes en la UNAPEI tuvo un resultado directo, la labor de la Unidad se puede apreciar en las trayectorias y experiencias escolares de los estudiantes que aquí hemos conocido. Por otro lado, es importante destacar que su trabajo ha dejado huella institucionalmente, ya que es referente en la actual estrategia para la construcción de un enfoque intercultural a través de la Unidad de Transversalización Académica Intercultural[13] (UTAI, s.f., párrafo 1) mediante la gestión, formación, vinculación y difusión de la diversidad cultural en las cinco regiones UV y cuatro sedes UVI.

13 Existe una unidad en cada una de las cinco regiones UV (Poza Rica-Tuxpan, Orizaba-Córdoba, Coatzacoalcos, Minatitlán, Xalapa, Veracruz-Boca del Río). Establece vinculaciones entre las regiones UV y sedes UVI, así como con otras organizaciones civiles, diseña programas de formación docente y de estudiantes con enfoque intercultural que promuevan y sensibilicen una actitud flexible hacia la diversidad cultural.

Tabla 4. Tipología UNAPEI a partir de sus trayectorias, experiencias escolares y capital cultural

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Son estudiantes que conocen y muy frecuentemente hacen uso de los servicios de la Universidad. Conocen muy bien su plan de estudios y saben como moverse en éste. Se sienten muy satisfechos con su carrera y los aspectos que tienen que ver con la misma. Tienen una trayectoria escolar Alta y/o Regular. Se esperaría que sus trayectorias y experiencias escolares en la Universidad fueran satisfactorias, para ellos y para la institución. Poseen alguno de los cinco tipos de capital cultural.	Son aquellos estudiantes que conocen y frecuentemente hace uso de los servicios de la Universidad. Conoce su plan de estudios, se sienten satisfechos con la carrera. Sin embargo, pueden no estar satisfechos con algunos aspectos que tienen que ver con ésta. Tienen una trayectoria escolar Regular. Así las trayectorias y experiencias escolares universitarias pueden llegar a ser satisfactorias en términos personales e institucionales. En cuanto al capital cultural podrían tender a ubicarse aquí: Héroes, Pobres exitosos y Herederos.	Son estudiantes que conocen, pero nunca o casi nunca hacen uso de los servicios que la Universidad ofrece. Conocen su plan de estudios, se sienten satisfechos con la carrera, pero insatisfecho con algunos de aspectos complementarios de su formación. Tienen trayectorias de Regulares a Bajas. En estas condiciones la trayectoria y la experiencia escolar podrían resultar insatisfactorias, para la institución y para los estudiantes. Según su capital cultural podrían localizarse jóvenes con un capital cultural de Riesgo y Alto riesgo.

Fuente: Elaboración propia.

LISTA DE REFERENCIAS

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Revista sociológica*, 5.

Casillas, M. A., Chain, R., & Jácome, N. (2007). Origen Social de los Estudiantes y Trayectorias Estudiantiles en las Universidades Veracruzanas. *Revista de la Educación Superior,* 142.

Chain, R., & Jácome, N. (2001).*Consulta Individualizada del Perfil de Ingreso COINPI (Versión 2001)* [Software de cómputo]. México: Instituto de Investigaciones en educación-Universidad Veracruzana.

Chain, R., & Jácome, N. (2002).*Consulta Individualizada del Perfil de Ingreso COINPI (Versión 2002)* [Software de cómputo]. México: Instituto de Investigaciones en educación-Universidad Veracruzana.

Chain, R., & Jácome, N. (2003). *Consulta Individualizada del Perfil de Ingreso COINPI (Versión 2003)* [Software de cómputo]. México: Instituto de Investigaciones en educación-Universidad Veracruzana.

Chain, R., & Jácome, N. (2004). *Consulta Individualizada del Perfil de Ingreso COINPI (Versión 2004)* [Software de cómputo]. México: Instituto de Investigaciones en educación-Universidad Veracruzana.

Chain, R., & Jácome, N. (2005). *Consulta Individualizada del Perfil de Ingreso COINPI (Versión 2005)* [Software de cómputo]. México: Instituto de Investigaciones en educación-Universidad Veracruzana.

Chain, R., & Jácome, N. (2006). *Consulta Individualizada del Perfil de Ingreso COINPI (Versión 2006)* [Software de cómputo]. México: Instituto de Investigaciones en educación-Universidad Veracruzana.

Chain, R., & Jácome, N. (2007). *Perfil de Ingreso y Trayectoria Escolar en la Universidad*. México: Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana.

Chain, R., Rosales, O., Jácome, N., Nava, L. (s.f.). *Trayectorias escolares (versión 2.3.1.7)* [Software de cómputo]. México: Instituto de Investigaciones en educación-Universidad Veracruzana.

Dubet, F. (julio-diciembre, 2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1. Recuperado de http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/148

Dubet, F., & Martucelli, D. (1998). *En la escuela sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior. (s.f.). *Objetivos*. Recuperado de http://paeiies.anuies.mx/public/index.php?pagina=objetivos.html

Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas. (2007). *Relación de estudiantes UNAPEI*. México: Autor.

Universidad Veracruzana Intercultural. (s.f.). *Misión, Vision y Objetivos*. Recuperado de http://www.uv.mx/uvi/mision-vision-y-objetivos/

Universidad Veracruzana Intercultural. (s.f.). *Unidad de Transversalización Académica Intercultural*. Recuperado de http://www.uv.mx/uvi/utai/

Trayectoria escolar de la primera generación de egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Huasteca

Teresita de Jesús Méndez Rebolledo[1]

Introducción y antecedentes

El presente capítulo surge de los resultados de la tesis que la autora desarrolló en la Maestría en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, con el título de "Los egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Huasteca, generación 2005-2009: Trayectorias Laborales y Académicas". En dicha tesis se analiza la situación de los alumnos egresados y se correlaciona con diversos factores, uno de ellos es la trayectoria escolar.

En México existen diversas investigaciones sobre egresados; de acuerdo con Valenti y Varela (2003) este tipo de estudios inicia en la década de los setenta,

1 Maestra en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Actualmente labora en la Dirección General de la Unidad de Estudios de Posgrado de la Universidad Veracruzana.

pero es en los últimos años cuando han cobrado mayor auge impulsados desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y por las instituciones de educación superior (IES). La ANUIES diseñó un esquema básico que cada IES adapta en función de la información que requiere de sus egresados.

Especialistas dedicados al tema de educación superior y egresados, como Muñoz (1996) y Valenti y Varela (2003), han trabajado para conocer los alcances que han tenido este tipo de estudios. El primero identifica tendencias basadas en los enfoques neoclásicos y funcionalistas, entre otros, y de este modo clasifican un amplio rango de investigaciones en estos tipos. Los segundos llevan a cabo un diagnóstico del estado de los estudios de egresados realizados en México en algunas IES pertenecientes a la ANUIES con lo cual aportan un panorama que abarca desde los primeros trabajos realizados en las IES hasta los llevados a cabo en la década pasada.

En este sentido, Didou (1993) destaca que el repunte del interés que las universidades públicas de México tienen por investigaciones sobre egresados, del seguimiento de egresados y estudios de mercado, no es casual, sino que surge, en primera instancia, de las políticas a nivel global y sectorial de modernización educativa que se han promovido desde principios de la década de los ochenta. Es así como en ese periodo surgen este tipo de estudios en México con temáticas dirigidas a recabar la opinión de los egresados respecto a su formación académica e inserción al campo laboral y la opinión de los empleadores sobre los estudiantes.

Los trabajos sobre el análisis de la trayectoria de egreso han demostrado que la temática conlleva el involucrarse en los procesos que enfrentan los alumnos al culminar sus estudios. De Ibarrola (2006) destaca que "las instituciones escolares tienen múltiples funciones que cumplir, una de las cuales es la formación para el trabajo" (p. 20) porque se requiere identificar el desarrollo económico y tecnológico para articular las nuevas demandas de los mercados de trabajo con la formación de los estudiantes.

En relación con este vínculo, educación superior y trabajo, se han desarrollado diversas teorías con enfoques economicistas y que se apoyan en la sociología del trabajo. Entre ellas es importante *la teoría del capital humano* enunciada por Schultz (1968) y abordada por Becker (1983), ambos economistas, la cual pone énfasis en la inversión que realiza el individuo para aumentar su forma-

ción profesional con la adquisición de competencias entendidas como conocimientos y habilidades.

En este mismo sentido, *la teoría de la fila*, desarrollada por Doeringer y Piore (1985), relaciona el tamaño de la fuerza de trabajo que existe para un mismo puesto y que se materializa como una fila de aspirantes a éste. Hay vacantes para un empleo y los interesados en él se presentan, son varias las personas que lo solicitan, sin embargo, es menor el número de quienes podrán conseguir ese trabajo; de este modo son los empleadores quienes se encargan de determinar las características que tendrá el aspirante al puesto.

Una más de las teorías que abordan el vínculo entre educación superior y trabajo, es *la teoría de la devaluación de los certificados*, la cual señala que la escuela otorga certificados o diplomas a sus estudiantes y egresados con los que reconoce habilidades que les llevarán a la incorporación al mercado laboral en trabajos afines a sus estudios; sin embargo, debido a la carencia de empleos toman un trabajo que requiere conocimientos y habilidades menores a las que han adquirido. Es así como los certificados tienden a devaluarse al ingresar a trabajos que no corresponden a la formación que acredita el título.

Otras dos de las teorías vinculadas son la *teoría de la educación como bien posicional* y la *teoría de la segmentación*. La primera da cuenta de la educación vista como un medio por el cual el individuo, a través de la formación profesional recibida, adquiere un cúmulo de capital y certificados que lo hacen distinguirse en la sociedad y le permiten adquirir una imagen y estatus frente a los demás. La segunda teoría hace referencia a que el mercado de trabajo, desde la oferta hasta sus condiciones, ha sufrido una fragmentación de tipos y estructuras laborales.

Si bien la investigación planteaba preguntas sobre lo que sucede con los alumnos al terminar sus estudios, sus resultados se dirigieron también a explorar el impacto del programa educativo en las trayectorias de los egresados y en sus expectativas al incorporarse al mundo laboral, identificar si dan o no continuidad a sus estudios y la forma como lo hacen.

La trayectoria de egreso la entendemos como: "todas aquellas actividades que han desarrollado o se encontraron desarrollando los egresados hasta el final de la obtención de datos, poniendo principal atención en las académicas y laborales" (Méndez, 2013, p. 17).

La investigación se llevó a cabo con egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), creada en 2005, la cual oferta la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo con dos orientaciones académicas: sustentabilidad y comunicación. Esta licenciatura es impartida en cuatro sedes: Totonacapan en Espinal, Selvas en Huazuntlán, Grandes Montañas en Tequila y Huasteca en Ixhuatlán de Madero; esta última sede fue donde se realizó la investigación.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Para esta investigación se emplearon técnicas tanto de corte cualitativo, por medio de entrevistas a profundidad, como de corte cuantitativo, llevando acabo el análisis estadístico de las respuestas recabadas por medio de un cuestionario pre-codificado.

Las dimensiones del estudio fueron 11, cada una con indicadores específicos, los cuales se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Dimensiones e indicadores del estudio

Nombre de la dimensión	Descripción de los indicadores
Continuación de la formación académica	Educación continua, se consideran cursos y diplomados. Educación universitaria, se considera si el egresado ingresó a un posgrado.
Trayectoria Laboral	Trabajos que desarrolló el egresado desde su egreso hasta enero de 2012, tomando en cuenta el tipo de institución: pública, ONG, autoempleo, cooperativa, privada, y otras. Relación entre la actividad desarrollada en el trabajo y los estudios cursados en la UVI. Sueldo mensual. Si trabajan dentro o fuera de su comunidad.
Valoración de la formación recibida	Medida en la que estima que se cumplieron los objetivos de la carrera. Si se volverían a inscribir en la UVI.

Nombre de la dimensión	Descripción de los indicadores
Expectativas	Aspiraciones académicas respecto a estudios por realizar, grado máximo a alcanzar, si serían relacionados con los estudios llevados a cabo en la UVI. Área en la que le gustaría hacer estudios posteriores a la licenciatura. Grado en que estima que con sus estudios de licenciatura ha podido satisfacer sus necesidades personales, mantener una familia y mejorar sus condiciones respecto a las que han tenido sus padres. Expectativas laborales del lugar donde desearía trabajar. Expectativas personales en tanto a cómo se visualiza en 5 y en 10 años. Proyección de vida en el ámbito académico, laboral, personal y familiar
Trayectoria Escolar	Trayectoria escolar previa a la UVI: • Tipo y modalidad de la institución. • Si reprobó o no. • Calificaciones. • Si contó con becas o no. Trayectoria escolar en la UVI en cuanto a: • Si reprobó o no. • Calificaciones. • Si contó con becas o no.
Identidad	Modificaciones en su proyecto de vida antes y después de egresar de la UVI. Relación con la familia, con la comunidad, con amigos a partir de ser universitario.
Programa educativo	Elementos del programa de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo: Misión, Visión, Perfil de egreso, orientación, campo profesional, conocimientos, habilidades y actitudes, servicios educativos y tutorías.
Relación egresados e inserción laboral desde la UVI	Apoyo que la UV y la UVI le han brindado para realizar el servicio social, prácticas profesionales y vinculación con el sector laboral, así como sugerencias sobre el vínculo que debe tener la UVI con el ámbito laboral y la difusión del perfil de egreso del Gestor Intercultural para el Desarrollo.
Género	Cambios en la manera de ser, pensar y actuar en cuanto a las relaciones entre géneros como resultado de sus estudios universitarios. Percepción de sus amistades y la comunidad a partir de la formación como universitarios.
Capital cultural	Imagen que tiene de sí mismo el egresado como Licenciado en Gestión Intercultural para el Desarrollo, el poseer y usar las competencias desarrolladas durante sus estudios. Reconocimiento local en la comunidad. Actividades culturales de su comunidad respecto a la frecuencia con que las practica y con quiénes.
Capital escolar y laboral de la familia	Actividades escolares y laborales de sus padres y hermanos.

Fuente: Elaboración propia.

INSTRUMENTOS PARA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Se diseñó un cuestionario pre-codificado con 33 preguntas, el cual indagó la actividad principal de los egresados, la formación académica, la trayectoria laboral, la valoración de la formación recibida y las expectativas. Los datos obtenidos de este instrumento se complementaron con la información del expediente de cada egresado (género, edad, promedios, orientación académica del programa educativo y obtención de mención honorífica), los cuales fueron proporcionados por la dirección general de la UVI y finalmente analizados con el programa estadístico SPSS.

También se realizó una entrevista a profundidad cuya pauta se diseñó con 35 preguntas eje, abordando las dimensiones de trayectoria escolar, contraste entre capital escolar y laboral, continuación de la formación académica, trayectoria laboral, valoración de la formación recibida, expectativas, identidad, relación egresados e inserción laboral desde la UVI y el capital cultural. Las entrevistas se grabaron y para su análisis se generó un mapa de códigos utilizando el programa ATLAS.ti.

POBLACIÓN

La población estuvo compuesta por 54 egresados de la UVI, de la sede Huasteca ubicada en Ixhuatlán de Madero, Veracruz; el cuestionario se aplicó a todos los egresados, obteniendo respuesta de 46 de ellos. La entrevista se aplicó a 18 egresados de acuerdo con características representativas de la población, quedando conformada la muestra como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2. Características de los egresados

Criterios de inclusión	Características de los egresados
Género	10 Hombres 8 Mujeres
Edad	3 de 24 años 5 de 25 años 4 de 26 años 2 de 27 años 2 de 28 años 2 de 37 años
Orientación terminal del programa educativo	8 Sustentabilidad 10 Comunicación
Promedios	3 de calificación 6.0-7.4 11 de calificación 7.5-8.4 4 de calificación 8.5-10.0
Trabajan o no en actividades relacionadas con los estudios hechos en la UVI	10 sí trabajan en relación a la UVI 8 no trabajan en relación a la UVI
Trabajo dentro o fuera de su comunidad	4 en su comunidad 3 fuera de su comunidad 11 en otras comunidades
Continuidad en los estudios y relación con los realizados en la UVI	8 sí estudian algo en relación 4 no estudian en relación 5 no han estudiado
Obtuvieron mención honorífica	2 egresados

Fuente: Elaboración propia.

PROCESO DE TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El proceso de análisis y presentación de resultados se dividió en tres apartados o momentos; en el primer momento se analizaron las respuestas del cuestionario sobre la dimensión valoración de la formación recibida, trayectoria escolar, capital escolar y laboral de la familia, género y capital cultural, y se hizo una correlación utilizando el coeficiente de correlación lineal de Pearson. Las respuestas se ligaron con fragmentos de las entrevistas que en conjunto dan respuesta a las preguntas de investigación.

En la segunda fase se realizaron cruces entre las variables de promedio, mención honorífica, género, edad, orientación, en relación con la UVI, trabajo relacionado o no con la UVI, trabajo dentro o fuera de la comunidad y si continuaron formándose en relación a los estudios de la UVI, para aceptar o rechazar las hipótesis de independencia planteadas a través de la prueba estadística. Esto para evaluar la relación entre dos variables categóricas, determinando las correlaciones a través de un cálculo por medio de una tabla de contingencia y la prueba chi cuadrada.

En la tercera fase del análisis se generó una tipología de la trayectoria de egreso a través del análisis de conglomerados o *clusters* jerárquicos, que permite estimar el número de *clusters* con un número de casos reducido. Para la elaboración de los *clusters* primero se definieron los índices de acuerdo con tres momentos de la trayectoria de egreso: 1) Previo: trayectoria escolar antes de ingresar a la UVI y durante la UVI; 2) Actual: trayectoria laboral, relacionada o no con la UVI y continuación de la formación recibida, relacionada o no con la formación en la UVI, y 3) Proyectos: valoración de la formación recibida, orientada a la formación de la UVI o no, expectativas: laborales, académicas y personales. Se utilizó el método Ward con la finalidad de identificar la vinculación entre grupos, los ligamentos, el vecino más próximo, vecino más lejano, agrupamiento centro y agrupación mediana.

En cuanto a los resultados de esta etapa final del proceso de análisis para los *clusters*, utilizando el programa SPSS se obtuvo la tabla historial que presenta la construcción de los *clusters* combinados por cada una de las dimensiones e índices. Se obtuvo un dendrograma, gráfico que presenta los *clusters* obtenidos. A partir de esto se determinaron tres grupos con características similares en su trayectoria como egresados.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Algunos de los resultados generales de la investigación son los siguientes.

Treinta por ciento de los egresados ha tomado cursos posteriores a su egreso de la licenciatura y 9% de ellos ha sido diplomado; 50% de los egresados señala que sus estudios tienen relación con los cursados en la UVI.

Cien por ciento los egresados se encontraba trabajando en el momento del estudio pero en trabajos con características diversas. En cuanto al salario, 40%

recibe menos de tres mil y 60% menos de cinco mil pesos mensuales; todos tienen empleos sin seguridad laboral, con prestaciones limitadas y con contratos por tiempo limitado.

Los egresados valoran positivamente la formación recibida, 78% volvería a inscribirse nuevamente en la UVI.

A todos los egresados les gustaría seguir estudiando, principalmente estudios de posgrado que tengan relación con los cursados en la UVI, aunque pocos tienen la posibilidad de hacerlo. En cuanto a las expectativas laborales, les gustaría trabajar en instituciones públicas, ONG, en el magisterio o autoemplearse; algunos quisieran trabajar también en coordinación con sus compañeros para emprender proyectos productivos.

Los egresados declaran haber tenido cambios en su identidad, ya que comentaron que al ingresar al programa educativo de la UVI tenían una postura y ciertas ideas que se modificaron durante su formación universitaria, cambió su manera de pensar y de actuar. Estos cambios se reflejan en los diversos espacios en los que conviven: el espacio familiar, el comunitario, el personal y el laboral.

Los egresados reconocen el nivel académico de sus profesores y el trabajo en tutorías. Destacan también la adecuada articulación de las áreas de conocimiento con los elementos teóricos necesarios para desenvolverse en el terreno profesional.

La actividad principal de sus padres es la agricultura, mientras que las madres se dedican a labores del hogar; en cuanto a la escolaridad de los padres casi 50% de los egresados responde que su padre tiene la primaria incompleta y algunos concluida, mientras que las madres principalmente tienen primaria incompleta; entre sus familiares, los egresados eran los primeros con estudios universitarios.

Los egresados expresan haber incorporado disposiciones culturales a través de la socialización en el ámbito comunitario, en el laboral y en donde se desenvuelven de forma personal. Reconocen que los libros, materiales en formato digital, antologías y otros materiales son importantes porque les permiten tener un apoyo en el ámbito laboral. Respecto al título obtenido, capital cultural institucionalizado, lo perciben como patente de la competencia cultural adquirida y se sienten revalorados con él al ser reconocidos por su comunidad.

Respecto a la dimensión de género, a pesar de que los egresados perciben que se les ha dotado de competencias tales como expresión oral y escrita, al-

gunos señalan no haber experimentado cambios; otros mencionan que sí los hay pero que son relativos a que sus compañeros los ven como universitarios, dándoles un trato distinto. Se supone que existe empoderamiento por parte de las egresadas que deciden salir de sus comunidades a buscar trabajo, aunque al preguntárselo no lo perciben de esta forma y afirman sentirse igual.

TRAYECTORIA ESCOLAR Y ANTECEDENTES EDUCATIVOS DE LOS EGRESADOS

Respecto a los resultados de la investigación vinculados con la dimensión de trayectoria escolar, el concepto es retomado a partir de la definición de Chain (1995) que dice:

> las trayectorias escolares giran por medio de un conjunto de cuestiones, que van desde la eficiencia terminal y el rendimiento, hasta los comportamientos académicos de los estudiantes durante su vida escolar, como rendimiento escolar, aprovechamiento, fracaso, éxito y logro, pasando por la promoción, aprobación, reprobación, repetición, atraso, rezago, abandono y deserción. (p. 49)

Sin embargo, al tratarse de un estudio de egresados, se adaptó el concepto de trayectoria escolar para quedar como

> la descripción de la escolaridad previa de los egresados, es decir, sobre la formación antes de haber ingresado a la UVI, desde el nivel educativo de primaria, secundaria y bachillerato tomando en cuenta características de estos niveles educativos como son: promedios, si contó con algún apoyo de beca, el tipo de institución, los años que estudió, la modalidad de los estudios. (Méndez, 2012, p. 185)

Cabe resaltar que la descripción de la dimensión de trayectoria escolar se apoyó en la información del *Sistema de consulta de estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana trayectoria y experiencia escolar* (Badillo, Casillas & Ortiz, 2009), así como de la información de la *Consulta Individualizada del Perfil de*

Ingreso (COINPI) y del *Sistema de Consulta del Perfil de Ingreso* (SCOPI) (Jácome, Ortega & Rosales, 2005).

TRAYECTORIA ESCOLAR PREVIA Y ESTUDIOS EN LA UVI

Respecto a los antecedentes educativos encontramos que las calificaciones obtenidas en cada nivel educativo (primaria, secundaria, bachillerato y UVI) se ubicaron principalmente en promedios que van de 7.5 a 8.4, siguiendo los promedios de 8.5 a 10.0 y algunos de 6.0 a 7.4 de calificación. En las entrevistas los egresados afirmaron que estas calificaciones les permitieron contar con un apoyo económico a través de becas:

> Bueno, en la primaria tenía buenas calificaciones, fue como obtuve una beca al terminar la secundaria y finalmente la preparatoria. Con apoyo de mis papás y mis tíos egresé en el COBAEV, conté con una beca inscripción, era un apoyo semestral como de 800 pesos más o menos.

Respecto a la obtención de beca quedó claro que a medida que se incrementa el nivel educativo se incrementa la cantidad de becas.

La Universidad Veracruzana (UV) otorga dos tipos de reconocimiento académico: las notas laudatorias a alumnos con altos promedios en un ciclo escolar, y la mención honorífica por el trabajo académico efectuado para la titulación, ya sea en forma de tesis, tesina, monografía o proyecto. La mención honorífica fue otorgada a cinco de los egresados de este estudio; uno de ellos afirmó que dicho premio correspondió a su esfuerzo, ya que había tenido bajas calificaciones en su trayectoria escolar previa y en la UV se dedicó a sus estudios:

> Recibir dicha mención fue algo que no me la esperaba, fue una sorpresa, pues debo confesar que siempre he sido de muy bajas calificaciones desde la primaria, pero creo que es gracias al esfuerzo y dedicación.

LA TRAYECTORIA ESCOLAR EN EL NIVEL DE PRIMARIA

Todos los egresados estudiaron en instituciones de educación primaria públicas en un medio rural, la mayoría en un periodo de seis años, sólo en dos casos fue de siete años. Más que reprobar, en las entrevistas indicaron que dejaron de estudiar por otros motivos.

LA TRAYECTORIA ESCOLAR EN EL NIVEL DE SECUNDARIA

Casi al igual que la primaria, casi todos los egresados estudiaron la secundaria en instituciones públicas, solamente uno de ellos lo hizo en una institución privada.

Los grados de aprobación en ordinario se consideran positivos, ya que 43 egresados responden no haber reprobado ninguna materia en este nivel y otros 11 no respondieron.

Todos estos muchachos realizaron los estudios de secundaria en tres años de forma continua, en instituciones de diversos tipos: 11 estudiaron en una secundaria general, 20 en una secundaria técnica, 21 en telesecundaria, y dos en el Instituto Veracruzano de Educación para Adultos (IVEA).

LA TRAYECTORIA ESCOLAR EN EL NIVEL DE BACHILLERATO

Al igual que en el caso de secundaria, aparece solamente un estudiante que realizó sus estudios de bachillerato en una institución privada; cabe destacar que se trató de un egresado distinto al que respondió haber estudiado la secundaria en el sector privado.

El tipo de bachillerato también es diverso: 22 casos en bachillerato general, seis en bachillerato técnico, 22 en el telebachillerato y cuatro no respondieron.

Sobre los niveles de reprobación, 30 de ellos respondieron no haber reprobado y dos, haber reprobado de una a tres materias, el resto no contestó.

En bachillerato se identificaron dos casos en los que la trayectoria fue discontinua; el tiempo para cursar el bachillerato fue de cuatro años y no de tres como normalmente tendría que ser.

LA TRAYECTORIA ESCOLAR EN LA UVI

En relación con los aspectos identificados para este rubro, además de las calificaciones y el hecho de obtener una beca se tomó en cuenta que cinco de los egresados obtuvieron la mención honorífica. Así mismo, los índices de reprobación se contemplaron como bajos, debido a que solamente se observaron dos casos. Y el 19% de estudiantes contó con una beca del Programa Nacional de Becas para la Educación del nivel Superior en México (PRONABES).

LA TRAYECTORIA ESCOLAR COMO VARIABLE PARA COMPROBAR HIPÓTESIS

Al relacionar el promedio obtenido en la UVI con la incorporación al medio laboral se encontró que estas dos variables están fuertemente relacionadas, aunque no es posible afirmar que el promedio alcanzado determina la calidad del trabajo obtenido.

TIPOLOGÍA DE LOS EGRESADOS

Por medio de un modelo de *clusters* se agruparon los casos con características similares de acuerdo con indicadores que comprendían la trayectoria escolar, la continuación de la formación académica, la trayectoria laboral, la valoración de la formación recibida, las expectativas laborales y escolares.

Esto permitió definir grupos en función de tres momentos de la vida de los egresados: el primer momento o previo al ingreso a la UVI y durante la UVI; el segundo momento o actual que evalúa la situación laboral actual; y el tercer momento que tiene que ver sobre los proyectos a futuro de los egresados (laborales, académicos y personales) y con la valoración de la formación recibida.

El primer grupo, con 18 egresados, representa a los que no han continuado con su formación, dan mucho valor a ésta, tienen una trayectoria escolar alta, con elevadas expectativas en los ámbitos personal, laboral y académico, y que sí han encontrado un trabajo relacionado con la formación recibida en la UVI.

El segundo grupo concentra a nueve casos con características parecidas a las del primer grupo, a excepción de que éstos no tienen un trabajo relacionado con sus estudios en la UVI, no han dado continuidad a su formación, valoran mucho su formación en la UVI, su trayectoria escolar también es alta y las expectativas que tienen en los ámbitos personal, laboral y académico son elevadas.

En contraste con los dos grupos anteriores, el tercer grupo se integra por tres casos que se podrían considerar como los ideales, ya que estos egresados están satisfechos con sus estudios puesto que valoran mucho su formación en la UVI, su trayectoria escolar también es alta, las expectativas que tienen en los ámbitos personal, laboral y académico son elevadas, tienen trayectorias de egreso exitosas, ya que consiguieron dar continuidad a su formación y además tienen un trabajo relacionado con sus estudios.

CONCLUSIONES

Este trabajo estuvo centrado en conocer quiénes son los egresados que se han formado en una institución de reciente creación, como lo es la UVI, y que cursan un programa igualmente novedoso, la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo.

Para conocerlos y caracterizarlos se utilizaron diversos enfoques, entre los que destacaron las trayectorias escolares, y que llevaron a la elaboración de una tipología que nos hiciera comprensible su diversidad. Encontramos que las diferencias principales radican en encontrar o no un trabajo acorde con lo estudiado y en continuar, o no, sus estudios ya sea en cursos de capacitación general o por medio de un posgrado.

Explorar su situación social y la trayectoria previa de los egresados puede ayudar a responder cuestiones como ¿por qué para el egresado su actividad principal es estar trabajando más que continuar su formación universitaria? No se trata solo de cuestionar y cuantificar, sino de fusionar ambas necesidades, de vincular las experiencias, el contexto e ideas de los egresados.

Concluimos que el mérito académico, el reconocimiento de sus estudios, impacta de manera positiva en la obtención de trabajo.

Los estudiantes de la UVI destacan por reprobar poco en todos los niveles educativos. Estudian fuera del rango considerado como edad normativa para

estudios de licenciatura (19 a 23 años), aspectos que deben ser considerados en el proceso formativo y que dan pauta para comprender y atender las realidades de los estudiantes.

Aunque no es el único factor, destaca que al correlacionar el promedio y la incorporación al mercado laboral podemos concluir que el interesarse a una actividad laboral relacionada con el programa educativo se encuentra determinado por el promedio alto obtenido en la UV.

En la literatura sobre el tema han tratado de analizar diversas variables con el fin de identificar la probabilidad de que un estudiante logre un determinado tipo de trayectoria escolar (Chain, Cruz, Martínez & Jácome, 2003). Por nuestra parte, este estudio pretendió usar la trayectoria escolar para guiar en la construcción de programas de seguimiento a egresados y de esta manera orientar en el diseño de políticas y emprender acciones que ayuden a abatir la deserción, la reprobación y el rezago educativo.

La trayectoria escolar permitió en esta investigación identificar la correlación entre variables, también ser un elemento para la comprobación de hipótesis, así mismo facilitó el hecho de presentar un panorama sobre indicadores (calificaciones, índices de aprobación, reprobación, otorgamiento de becas) que hablan del desempeño del graduado en los niveles educativos del sistema educativo mexicano. De tal forma aportó características significativas a la pregunta de investigación: ¿cuáles son los antecedentes educativos y qué características tienen las trayectorias de los egresados de la primera generación de la Universidad Veracruzana Intercultural, en su sede Huasteca?

Además se puede afirmar que contar con los datos estadísticos confiables sobre el ingreso de estudiantes y con entrevistas a actores involucrados, coadyuva a que la información tenga un mayor sustento y explicación de la trayectoria escolar. Por ejemplo, sobre el porqué de los índices de aprobación o reprobación, se identifican factores personales o económicos, siendo estos resultados de utilidad para estrategias de enseñanza que permitan un egreso oportuno y generar una tipología de la variedad de trayectorias de egreso.

De ahí que resulte interesante en posteriores investigaciones correlacionar las variables trayectoria escolar: exitosa, regular, deficiente (por colocar alguna tipología) con los índices de eficiencia terminal (según la carrera que se estudie), los perfiles de egreso y el desempeño profesional. Lo cual permitirá generar un sistema de información oportuna para la mejora continua de los planes de estudio.

La trayectoria escolar puede ser un factor que al estudiarlo, permita intervenir mediante estrategias concretas que eviten la desigualdad, la exclusión, el abandono escolar, poniendo énfasis en el rendimiento educativo, los cuales pueden llegar a traducirse en el éxito o no de la trayectoria de egreso. Por destacar algunos impactos, se pueden considerar las aspiraciones profesionales, al dar continuación a sus estudios en programas de alta calidad.

Para lo cual se necesitará un acompañamiento del estudiante durante los momentos escolares como lo son: el proceso de ingreso, la permanencia y el egreso, que se traducirá en un programa que articule y dé seguimiento de manera integral. El objetivo de dicha entidad será el fortalecimiento de la trayectoria escolar y la trayectoria de egreso, que permita potenciar el capital humano de calidad desde los planes de estudio de las Instituciones de Educación Superior. En este sentido, hacer suya la propuesta de acompañamiento con base en los resultados de investigación sobre la trayectoria escolar, involucrando a la correspondiente dirección de administración escolar, docentes, tutores y estudiantes.

Aunado a ello el vincular el tema de trayectoria escolar con el egreso, incorpora factores poco considerados por los estudios de inserción laboral, los cuales se han centrado primordialmente en momentos "posteriores o actuales de la vida del egresado", tales como: continuación de la formación, ubicación en el mercado laboral, desempeño profesional. Mas no en momentos "previos" como la trayectoria escolar, que lleven a identificar aspectos relacionados con calificaciones, reconocimiento escolar y aprobación, reprobación. Para que a partir de la trayectoria escolar, se identifique la relación entre los índices de aprobación o reprobación con la pronta o retardada incorporación al mercado de trabajo. De tal hecho resulta una explicación desde la realidad escolar, las condiciones antes y durante la escolaridad en la licenciatura, necesaria también para el estudio de la trayectoria de egreso, por el referente interpretativo que hace notar.

LISTA DE REFERENCIAS

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1998). *Esquema Básico para Estudios de Egresados*. México: Autor.

Badillo, J., Casillas, M., & Ortiz, V. (2009). *Sistema de consulta de Estudiantes Indígenas de la Universidad Veracruzana. Trayectoria y Experiencia Es-*

colar. Xalapa, Veracruz. México: Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana.

Becker, S. (1983). *Inversión en capital humano e ingresos*. Madrid: Alianza Editorial.

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 5.

Chain, R. (1995). *Estudiantes universitarios y trayectorias escolares*. México: Universidad Veracruzana.

Chain, R., Cruz, N., Martínez, M., & 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). Recuperado de http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/72

Didou, S. (1993). *El seguimiento de egresados y los estudios de mercado profesional*. México: Dirección General de Planeación y Desarrollo Institucional/ Universidad Autónoma del Estado de México.

Doeringer, P., & Piore, M. (1985). *Mercados internos de trabajo y análisis laboral*. España: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

García, O., & Barrón, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de Doctorado en Pedagogía. *Perfiles Educativos, 33*(131), 94-113.

Ibarrola De, M. (2006). *Formación escolar para el trabajo: posibilidades y límites. Experiencias y Enseñanzas el caso mexicano.* México: Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional.

Jácome, N., Ortega, C., & Rosales, O. (2005). *Consulta Individualizada del Perfil de Ingreso (COINPI) y Sistema de Consulta del Perfil de Ingreso (SCOPI).* México: Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana.

Méndez, T. J. (2012). *Los egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Huasteca, Generación 2005-2009: Trayectorias laborales y académicas* (Tesis de maestría). Recuperado de http://www.uv.mx/mie/files/2012/10/Tesis_Teresita.pdf

Muñoz, C. (1996*). Diferenciación institucional de la educación superior y mercado de trabajo: seguimiento de egresados de diferentes institucionales apartir de las universidades de origen y de las empresas en las que trabajan*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Schultz, T. (1968). *Valor económico de la educación*. México: UTHEA.
Valenti, G., & Varela, G. (2003). *Diagnóstico sobre el estado actual de los Estudios de Egresados*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Los impactos de una reforma educativa en las trayectorias escolares de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Veracruzana

Esmeralda Alarcón Montiel[1]

Introducción y antecedentes

La investigación que aquí se presenta es producto, en versión extensa, de la tesis de maestría *Los impactos del MEIF y el PRONABES en las trayectorias escolares de la Facultad de Psicología Xalapa de la Universidad Veracruzana,* motivada por el análisis de las políticas públicas promovidas en educación superior en México a mediados de los noventa y durante la década siguiente, así como sus efectos institucionales. Las políticas en ese periodo centraron sus preocupaciones en elevar la calidad y equidad de la educación, regular el crecimiento del sistema y evaluar el desempeño institucional. Los diversos programas y acciones, puestos en marcha desde entonces y cuyos efectos aún no han podido ser identificados con claridad y precisión al interior de cada

1 Maestra en Educación por la Universidad Veracruzana. Estudiante de Doctorado en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México.

institución, siguen vigentes sin evidencia de sus resultados. En este contexto, lo que reportamos de manera sintética en el capítulo es la parte correspondiente al análisis de las trayectorias escolares bajo el MEIF.

En el contexto local la Universidad Veracruzana (UV) tomó como guía los ejes rectores de las políticas educativas que promovían una educación de calidad, con enfoques educativos centrados en el aprendizaje, la formación integral, tutorías estudiantiles y proyectos de innovación, de tal suerte que desde 1997 promovió acciones al respecto y puso en marcha el diseño y operación de un proyecto de reforma académica, entonces conocido como Nuevo Modelo Educativo, actualmente denominado Modelo Educativo Integral Flexible (MEIF). El objetivo principal de la reforma es, desde su creación, la formación integral de los estudiantes universitarios a través de la actualización de planes de estudio, formación centrada en el estudiante, estructura curricular flexible, operación por créditos, inclusión del servicio social y la titulación como parte del plan de estudios y tutorías académicas; elementos que en su conjunto buscan una formación profesional exitosa y la elevación de los indicadores de calidad de la educación que brinda la institución

El interés por averiguar qué pasó con la puesta en marcha del MEIF, como una expresión de las políticas educativas de aquellos años, llevó a plantear la pregunta *¿cuáles fueron los impactos del MEIF en las trayectorias escolares de los estudiantes universitarios?* Como apoyo a la pregunta general, se plantearon preguntas específicas que permitieron realizar una lectura más a fondo de las trayectorias escolares. De tal forma que también se interroga sobre ¿quiénes experimentaron más cambios en sus trayectorias escolares universitarias, los estudiantes del plan rígido o los del MEIF? ¿Quiénes mostraron mejores promedios, los estudiantes del MEIF o los del plan rígido? ¿Cuáles trayectorias escolares universitarias resultaron más exitosas, las de los estudiantes del MEIF o las de los del plan rígido? Para responder estas preguntas se trabajó con la generación 2001-2005 de la Facultad de Psicología Xalapa de la Universidad Veracruzana. Debido al interés por averiguar los impactos en las trayectorias escolares en la generación seleccionada, se realizó una comparación con estudiantes de la misma carrera de una generación distinta (1998-2001), que se formó bajo el plan de estudios 90, mejor conocido como plan rígido. Ambas generaciones, 1998 y 2001, compartieron espacios escolares, maestros, directivos y ambiente escolar por un lapso de dos años.

El objetivo general se resumió en describir los impactos del MEIF en las trayectorias escolares de los estudiantes de la Facultad de Psicología Xalapa de la Universidad Veracruzana; además de dicho objetivo se pensó en objetivos específicos alineados con las preguntas específicas, de tal forma que, en primer lugar, se pensó en relacionar la implementación del MEIF con el desarrollo de trayectorias escolares universitarias exitosas, y en segundo lugar, se pretendió identificar si este tipo de políticas educativas que promueven reformas académicas en pro de la formación de los estudiantes contribuyen o no al mejor desempeño de éstos. Como podrá observar el lector, a la puesta fue en todo momento por tratar de identificar un beneficio del MEIF en las trayectorias escolares de los estudiantes.

El abordaje del MEIF se realizó desde el enfoque de política pública, se recurrió a la perspectiva teórica de dos corrientes de pensamiento, los racionalistas (Tamayo, 1997) y los incrementalistas (Lindblom, 1979 y 1991). Con respecto a trayectorias escolares fueron tratadas bajo la lente de la teoría sociológica de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1971); su noción de capital cultural proporcionó una herramienta importante que permitió diseñar el plan de análisis; así mismo, sin profundizar se retomaron algunas aportaciones que respecto de los estudiantes ha hecho Francois Dubet (2000, 2005, 2006).

Esta investigación se clasifica como exploratoria, pues permitió un primer acercamiento al comportamiento de las variables estudiadas, al tiempo que se avanzó en la descripción y conocimiento de algunos impactos que el MEIF tuvo en las trayectorias escolares de los estudiantes universitarios; de tal forma que los resultados aquí expuestos constituyen un punto de partida más que de llegada.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Para formular el problema, las preguntas y definir las variables de investigación se realizó una revisión de tres tipos de literatura, lecturas sobre los estudiantes y su experiencia escolar; se indagó sobre trayectorias escolares y los principales hallazgos en investigaciones realizadas con anterioridad; en una línea distinta se estudiaron las políticas sociales, entre ellas las políticas educativas. Estas lecturas también permitieron delinear el tipo de datos útiles para la investigación, su proceso de recolección y análisis.

EL OBJETO DE ESTUDIO, SUS PRIMEROS TRAZOS

En primer lugar se revisó lo referente a estudios de impacto y se encontró que había por lo menos dos vías para determinarlo; en el primer caso se asume que el impacto de un programa puede ser medido a través de una comparación entre grupos distintos, pero al mismo tiempo homogéneos en términos sociales y culturales en unidades temporales iguales, donde un grupo es denominado experimental (sometido al programa) y el otro es grupo control (que no es objeto del programa); en este diseño la determinación del impacto se establece a través de la comparación. En otra línea se encuentran quienes apuestan por estudiar a los mismos sujetos mediante un diseño de situación inicial *versus* situación final, mediante el establecimiento de una línea de base y una línea de comparación cuyos tiempos de levantamiento son antes de la aplicación del programa o proyecto y después de la ejecución del mismo. Debido a que el interés era identificar los impactos de un programa derivado de las políticas educativas, haciendo visibles sus particularidades a través de los cambios diferenciales entre grupos, se realizó la comparación entre aquellos que habían sido objeto de los mismos y aquellos que no, se decidió que el diseño que permitía la comparación entre grupos era el que más se aproximaba al interés de la investigación.

Al inicio del trabajo la propuesta fue observar los impactos del programa en las trayectorias escolares de los estudiantes, tras la revisión de estudios de este tipo se identificó que aun cuando se trata de un campo de estudio relativamente reciente, ya existía cierto acuerdo en el concepto, los indicadores que las componen y la forma de estudiarlas desde un punto de vista cuantitativo; en consecuencia, se analizaron los indicadores que tradicionalmente se han utilizado para dar cuenta de ellas (aprobación, promoción y promedio escolar).

Dentro de esta línea, al revisar investigaciones sobre trayectorias escolares también se observó la dificultad que ha representado para los estudiosos del tema tratar de explicar el comportamiento de los estudiantes durante su estancia en la escuela; los efectos de diversos factores socioeconómicos, normativos, motivacionales, curriculares y académicos, entre otros, han sido estudiados y tras varios años de investigación se ha descubierto que es imposible tratar de explicar a través de un solo elemento el comportamiento estudiantil; aunque la interacción de algunos factores parece estar más asociada a ciertos comporta-

mientos de trayectoria escolar, las explicaciones no son determinantes. En consecuencia, en el diseño de la investigación se tuvo cuidado de incluir elementos de análisis que permitieron leer las trayectorias en su complejidad, para ello se recurrió a la noción de capital cultural[2] que Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron esbozaron en su texto clásico de *La Reproducción* (1970). Desde esta postura teórica la escuela se concibe como un campo donde se distribuyen bienes simbólicos y en el cual entran a jugar individuos y grupos que poseen distintos montos de capital cultural; es indispensable mirar las trayectorias escolares desde ese espacio porque la distribución desigual de los capitales que poseen los estudiantes posibilita más o menos oportunidades para jugar en el campo escolar, de tal suerte que aun cuando algunos individuos estarán más familiarizados que otros con los códigos y reglas del campo escolar todos tendrán que pasar un proceso de adaptación e integración a la vida universitaria.

Como saldo de esta revisión las variables de la investigación quedaron definidas como muestra la Tabla 1.

POBLACIÓN DE ESTUDIO Y MUESTRA

La población y la muestra para la investigación fueron seleccionadas con base en los siguientes criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión:

1. Estudiantes de programas educativos que superaron la etapa de implantación del nuevo plan de estudios diseñado con base en los lineamientos del MEIF.
2. Estudiantes que cursaron sus estudios bajo el MEIF y compartieron espacios físicos, infraestructura, profesores y materias durante el transcurso de sus estudios con estudiantes de planes de estudio anteriores al MEIF.

2 La operacionalización de capital cultural se realizó con base en la propuesta metodológica que realizó Casillas, Chain y Jácome en el artículo: El Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana, el cual se encuentra en el capítulo dos de este documento.

Tabla 1. Variables e indicadores de investigación

Variables		Indicadores
Variable independiente atributiva	Impactos del MEIF	Ser estudiante del MEIF Ser estudiante del plan rígido
Variable dependiente	Trayectoria escolar	Índice de aprobación Índice de promoción Promedio
Variable interviniente	Capital cultural	**Capital escolar:** Promedio de bachillerato Año de egreso del bachillerato Calificación o puntaje de aciertos en el examen de ingreso a la licenciatura Reprobador o no en el bachillerato
		Capital familiar: Escolaridad de los padres Prestigio social de las ocupaciones de los padres Índice socioeconómico

Fuente: Elaboración propia.

Al llegar a este punto existía una población extensa de programas educativos que cumplían los requisitos de inclusión, sin embargo, al tener claridad sobre cómo abordar el análisis de las trayectorias escolares se decidió que debían considerarse otros requisitos de inclusión como:

1. Estudiantes que hubieran concluido sus estudios para tener el registro de la trayectoria escolar completa.
2. Pertenecer a un programa educativo que tuviera cargada toda la información del plan de estudios en el Sistema Banner para obtener de ahí los indicadores de trayectoria escolar.

Los criterios de exclusión fueron delimitados en función de los de inclusión y quedaron como sigue:

1. Estudiantes que se integraron a la generación seleccionada por traslados de otros campus de la UV al campus Xalapa o de instituciones externas.

2. Estudiantes que se hubieran cambiado del plan rígido al MEIF en el momento de transición del plan de estudios en el programa educativo seleccionado.
3. Estudiantes de los cuales no se disponía de la información completa para realizar el análisis del capital cultural.

De acuerdo con los dos requisitos anteriores la población a estudiar se redujo considerablemente, pues la implantación del MEIF en la UV fue gradual y muchos programas educativos estaban en el segundo o tercer año de implementación del nuevo plan de estudios cuando se inició la investigación en 2005. Con base en el criterio 3 la población se redujo aproximadamente a 13 programas educativos y cuando se llegó al criterio 4 quedaron solamente tres programas educativos, pues en aquellos años el personal directivo y administrativo mostraba ciertas resistencias a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en sus funciones, y cargar la información del plan de estudios en Banner fue y sigue siendo una de las funciones más problemáticas. Al contactar a las autoridades para solicitar su colaboración en la realización de la investigación solamente los directivos del programa educativo de la Licenciatura en Psicología de la Región Xalapa se mostraron dispuestos a permitir, bajo ciertas condiciones de seguridad, el acceso a sus archivos. De esta forma se realizó un muestreo no probabilístico e intencionado debido a la falta de disposición para el acceso a la información.

La generación de estudiantes que cubrió con todos los requisitos fue la 2001-2005 y la generación seleccionada que fungió como grupo control para realizar la comparación de trayectorias escolares fue la de 1998-2003, ambas de la licenciatura en Psicología de la UV, Región Xalapa. La muestra seleccionada estuvo integrada de la siguiente forma: la generación 1998-2003 contempló 119 estudiantes, de los cuales 89 contaban con la información completa para analizar el capital cultural; de estos últimos 17 se cambiaron al MEIF en el tránsito de plan de estudios. Al final quedaron 72 estudiantes de los que se disponía de información para calcular sus trayectorias escolares. De la generación 2001-2005 había registrados 121 estudiantes; se contaba con la información para determinar el capital cultural de 89, pero 13 de ellos no generaron escolaridad; por lo tanto, sólo se disponía de información de 76 estudiantes para el análisis de la trayectoria escolar. En consecuencia, una vez aplicados los criterios de inclusión y exclusión finalmente la población se integró por 72 estudiantes de la generación 1998 y 76 de la generación 2001.

LA MEDICIÓN DE LAS VARIABLES

La propuesta para operacionalizar la noción de capital cultural de Bourdieu y Passeron (1970) y de Bourdieu (1985), fue realizada por Casillas, Chain y Jácome (2007). La idea central de su trabajo es hacer observables los atributos de los estudiantes a través de dos variables que permiten diferenciarlos como parte de un conjunto homogéneo; éstas son la influencia familiar y la influencia escolar previa, medidas a través de indicadores que sumados y posteriormente combinados dan como resultado el capital cultural. Las fórmulas para calcular el capital cultural son las siguientes:

Capital Cultural = Capital Familiar + Capital Escolar

Capital Familiar = Escolaridad de los padres + Ocupación de los padres + Nivel socioeconómico de la familia

Capital Escolar = Promedio de Bachillerato + Año de ingreso a la licenciatura + Calificación obtenida en el examen + Reprobador o no en el bachillerato

La información para medir el capital cultural se obtuvo de la encuesta socioeconómica que aplica la UV a sus aspirantes en el proceso de preinscripción cada año, excepto el indicador de la calificación alcanzada en el examen de ingreso, que se obtiene una vez que el CENEVAL califica los exámenes y entrega los resultados a la institución.

LA OPERACIONALIZACIÓN DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES

La trayectoria escolar, entendida como "la cuantificación del comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes (cohorte) durante su trayecto o estancia educativa o establecimiento escolar, desde el ingreso, permanencia y egreso, hasta la conclusión de los créditos y requisitos académico-administrativos que define el plan de estudios" (Altamira, 1997, p. 27), fue calculada a través de la metodología y el sistema de cómputo que desarrolló, a lo largo de años de investigación en el tema, el equipo encabezado por Chain, Jácome y Rosales del

Instituto de Investigaciones en Educación de la UV. Sus trabajos desarrollados desde la década de los 90 han estado fundamentados en la siguiente idea:

> Para describir la diversidad de carreras académicas que los estudiantes desarrollan en la universidad, es necesario atender a la evolución de los estudiantes en el marco de estructuras formales de aprendizaje (plan de estudios). Por ello se torna indispensable realizar un registro puntual de los ritmos en que se cubren las asignaturas, las materias que se aprueban y reprueban y las notas obtenidas por los estudiantes. Con dicha información se construye una tipología de las trayectorias escolares a partir de las dimensiones tiempo, eficiencia escolar y rendimiento escolar. (Chain & Ramírez, 1997, p. 2)

De acuerdo con la propuesta de Chain y Ramírez (1997) existen tres dimensiones que pueden observarse en las trayectorias escolares a partir de su evolución cuantitativa; estas son tiempo, eficiencia escolar y rendimiento escolar. En esta investigación se atendieron sólo las dos últimas dimensiones a través de sus indicadores: índice de aprobación en ordinario, índice de promoción y promedio, las fórmulas para calcular cada indicador son las siguientes:

Índice de aprobación en ordinario

$$IAO = \left(\frac{\text{Número de asignaturas o créditos promovidos en ordinario}}{\text{Total de asignaturas o créditos cursados}} \right) * 100$$

Una vez que se obtiene la proporción de materias o créditos aprobados en ordinario (primera inscripción) se construyen tres categorías, las cuales se determinaron a partir de la distribución de las frecuencias del indicador y mediante análisis *cluster*. La Tabla 2 describe los criterios aplicados para ello.

Tabla 2. Categorías del Índice de aprobación en ordinario

Nivel	Intervalos	Categoría
Aprueba en primera opción menos del 80% de las asignaturas cursadas	< 80	1 Bajo
Aprueba en ordinario entre el 80% y menos de 90% de las asignaturas cursadas	[80, 90)	2 Medio
Aprueba en ordinario entre el 90% y el 100% de las asignaturas cursadas	[90, 100]	3 Alto

Fuente: Chain, Jácome y Martínez, 2001.

El índice de promoción se calcula a través de la determinación del número de créditos o asignaturas que acredita el estudiante, independiente de la modalidad en la que lo haga; es decir, puede recurrir a exámenes extraordinarios, título de suficiencia, etc., lo que registra el indicador es la acreditación final de la asignatura. También en este caso se construyen tres categorías que permiten la ubicación del estudiante en una u otra. La fórmula para calcularlo es la siguiente:

ÍNDICE DE PROMOCIÓN

$$IP = \left(\frac{\text{Número de asignaturas o créditos promovidos}}{\text{Total de asignaturas o créditos cursados}} \right) * 100$$

La clasificación del índice de promoción también se realizó en tres categorías de acuerdo con los puntajes de la Tabla 3.

Tabla 3. Categorías del Índice de promoción

Nivel	Intervalos	Categoría
Promueve menos del 90% de las asignaturas cursadas	< 90	1 Bajo
Promueve entre el 90% y menos del 100% de las asignaturas cursadas	[90, 100)	2 Medio
Promueve el 100% de las asignaturas cursadas	[100]	3 Alto

Fuente: Chain, Jácome y Martínez, 2001, p. 201.

El rendimiento escolar tradicionalmente se ha expresado de manera cuantitativa y resume el comportamiento del estudiante en una cifra que resulta de la suma de calificaciones obtenidas al final del semestre o periodo escolar, divididas entre el número de asignaturas o créditos cursados; a esta cifra la conocemos como promedio y constituye la forma habitual en que la escuela reconoce, acredita y certifica el nivel de conocimientos que posee el estudiante, su indicador puede expresarse en una escala numérica o alfabética. La fórmula para calcular el promedio es la siguiente:

PROMEDIO

$$\text{PROM} = \left(\frac{\text{Suma de calificaciones de asignaturas acreditadas}}{\text{Total de asignaturas o créditos cursados}} \right)$$

Al igual que los indicadores anteriores, el promedio se clasificó en tres categorías. La Tabla 4 muestra esta información.

Tabla 4. Categorías del indicador de promedio

Nivel	Intervalos	Categoría
Promedio entre 60 y menos de 75	(60, 75)	1 Bajo
Promedio entre 75 y menos de 85	[75, 85)	2 Medio
Promedio entre 85 y 100	[85, 100)	3 Alto

Fuente: Chain, Jácome y Martínez, 2001, p. 201.

Del uso y combinación de los tres indicadores anteriores, clasificados a su vez en tres niveles, dan como resultado una amplia gama de perfiles que van desde aquellos estudiantes que alcanzan los niveles más altos en los tres indicadores, hasta aquellos que tienen todos el nivel más bajo. Las múltiples combinaciones de los distintos niveles de cada indicador configuran un tipo específico de desempeño escolar; la Tabla 5 desglosa las posibilidades del comportamiento estudiantil analizado en términos cuantitativos.

Para tener más claro cómo se combinan los indicadores, se ejemplifica un caso, la trayectoria que se revisa es la que está sombreada en la Tabla 5 con la combinación de (IAO = 1, IP = 2 y PROM = 2) = Trayectoria de tipo bajo: un estudiante que aprobó menos del 80% de sus asignaturas o experiencias educativas en la modalidad de examen ordinario (categoría 1), pero además promovió entre el 90 y menos del 100% de las mismas asignaturas o experiencias educativas (categoría 2) y logró un promedio que se ubicó entre 75 y menos de 85 (categoría 2); lo anterior dio como resultado un estudiante con una trayectoria de tipo bajo.

Tabla 5. Combinaciones posibles de IAO, IP, PROM que definen el Desempeño escolar

Índices			Desempeño escolar
IAO	IP	PROM	
1	1	1	BAJO (1)
1	1	2	
1	1	3	
1	2	1	
1	2	2	
1	2	3	
1	3	1	
2	1	1	
2	1	2	
2	2	1	
3	1	1	
2	1	3	REGULAR (2)
1	3	2	
1	3	3	
2	2	2	
2	2	3	
2	3	1	
3	1	2	
3	1	3	
3	2	1	
3	2	2	
3	3	1	
2	3	2	
2	3	3	ALTO (3)
3	2	3	
3	3	2	
3	3	3	

Fuente: Chain y Jácome, 2007, p. 189.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Las fuentes de información utilizadas fueron secundarias; para el cálculo del capital cultural se utilizó el Sistema de Consulta del Perfil de Ingreso (Scopi) que permitió recabar datos socioeconómicos, ingresos económicos familiares, escolaridad y ocupación de los padres, calificaciones del bachillerato, género, puntaje obtenido en el examen de ingreso entre otros. El cálculo del capital cultural proporcionó una primera aproximación al conocimiento de quiénes eran los estudiantes al momento del ingreso; así se realizó el análisis de atributos y recursos materiales o intelectuales de los cuales disponían y que, en un momento dado, podrían jugar para transitar por la universidad con más o menos dificultades. Si se toma en cuenta que la escuela distribuye bienes simbólicos, las mayores o menores dotaciones de capital cultural permiten cierto punto dado que los individuos generen estrategias para moverse en el campo escolar a partir de sus posiciones en dicho campo. La segunda fuente de información fueron los kárdex escolares que contenían el historial académico de los estudiantes, calificaciones, materias aprobadas y reprobadas, nivel de avance, entre otros. Esta información fue la base para construir las trayectorias escolares.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para el análisis de la información el trabajo fue exclusivamente de tipo cuantitativo, para determinar el capital cultural de los estudiantes se utilizó el *software* Statistica, se realizó un análisis exploratorio, se determinaron estadísticas descriptivas de los distintos indicadores, se codificaron los indicadores y se crearon nuevos a partir de la suma de algunos de ellos, se recodificaron tomando como base la definición de los distintos niveles al interior de cada indicador y se obtuvieron finalmente las variables de capital cultural, capital familiar y capital escolar.

Respecto de las trayectorias escolares se capturó la información de los kárdex escolares en el *Sistema para el cálculo de trayectorias escolares V. 2.3.17*, el cual permite calcular de manera automática los indicadores de trayectoria escolar una vez capturada la estructura académica y administrativa del plan de

estudios y de los kárdex escolares correspondientes; los cálculos se realizan con base en los indicadores definidos anteriormente, sus niveles y las posibles combinaciones de los mismos; de tal forma que el cálculo arroja información sobre cada indicador en particular en una escala de 0 a 100, su categorización por niveles 1, 2 y 3, nivel de avance en una escala de 0 a 100, estado (óptimo, irregular y rezagado) tipos de trayectoria a partir de la suma de los índices categorizados en tres niveles, tipos de trayectoria derivadas de todas las posibles combinaciones de los índices respectivos y otras combinaciones que no utilizamos para este trabajo.

Una vez que se obtuvieron los resultados de trayectoria escolar se realizaron comparaciones entre las generaciones 1998 y 2001; en un segundo momento se analizó a través del cruce de resultados de trayectoria escolar de ambas generaciones con los indicadores de capital cultural como variable interviniente para tratar de profundizar en los resultados obtenidos, esto con la finalidad de tratar de atribuir los resultados, en la medida de lo posible, al tipo de plan de estudios con el cual se cursó la carrera (flexible o rígido) y no por diferencias en cuanto a volúmenes de capital escolar y familiar.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Se utilizó la trayectoria escolar como un instrumento que permitió aproximarse a la exploración de los impactos que un programa derivado de las políticas educativas pudo tener sobre el comportamiento escolar de los estudiantes, analizado en términos cuantitativos. En este apartado se muestra la comparación de los indicadores de trayectoria escolar en las generaciones 1998 y 2001. El primer índice que se presenta es el de aprobación en ordinario.

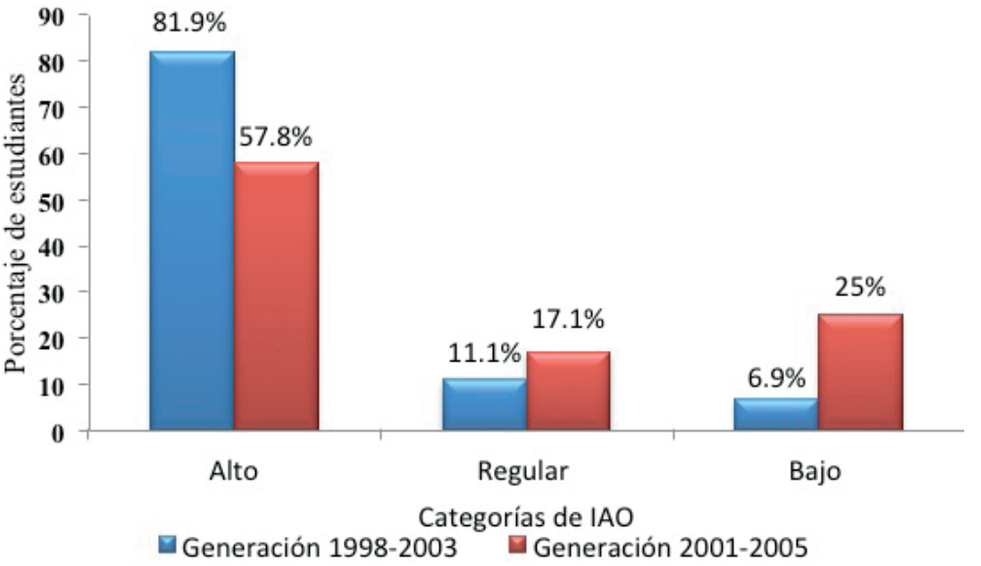


Figura 1. Índice de aprobación en ordinario. Generaciones 1998 y 2001

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 1 se observa que la generación 1998 ubicó el mayor porcentaje de estudiantes en el índice de aprobación en ordinario categorizado como alto, esto significa que la mayoría de estudiantes aprobaron entre el 90 y el 100% de las materias en su primera oportunidad; mientras que en la generación 2001 un poco más de la mitad de estudiantes logró ubicarse en esta categoría, la diferencia es de 24.05% con mejores resultados para la generación 1998. En la Figura 1 también se identifica que la generación 2001 presentó mayor dispersión entre los niveles de aprobación regular y bajo, prácticamente la cuarta parte de sus estudiantes aprobaron menos del 80% del total de las experiencias educativas de su plan de estudios en exámenes ordinarios.

Una primera lectura de las diferencias en la distribución del índice se hace en función de la naturaleza del plan de estudios, es decir, una estructura flexible que da la posibilidad de elegir cargas crediticias, horarios y profesores diferenciados, coloca a los estudiantes en posición de optar por la mejor distribución de acuerdo con sus capacidades académicas, necesidades e intereses personales. Lejos de una tira de materias y horarios uniformes para todos los estudiantes, se

supone que éstos se arriesgan en sus elecciones, organizan y definen sus tiempos; sin embargo, los resultados en términos de calificaciones no siempre son los esperados, se observa un comportamiento más diversificado con tendencias hacia los niveles bajos del indicador en el caso de la generación 2001.

La promoción, a diferencia del índice de aprobación en ordinario, da cuenta del número de asignaturas o experiencias educativas que logra promover el estudiante del total de su carga académica en los periodos oficiales marcados en el plan de estudios, independiente de las oportunidades que utilice para ello. La Figura 2 muestra los resultados del índice de promoción.

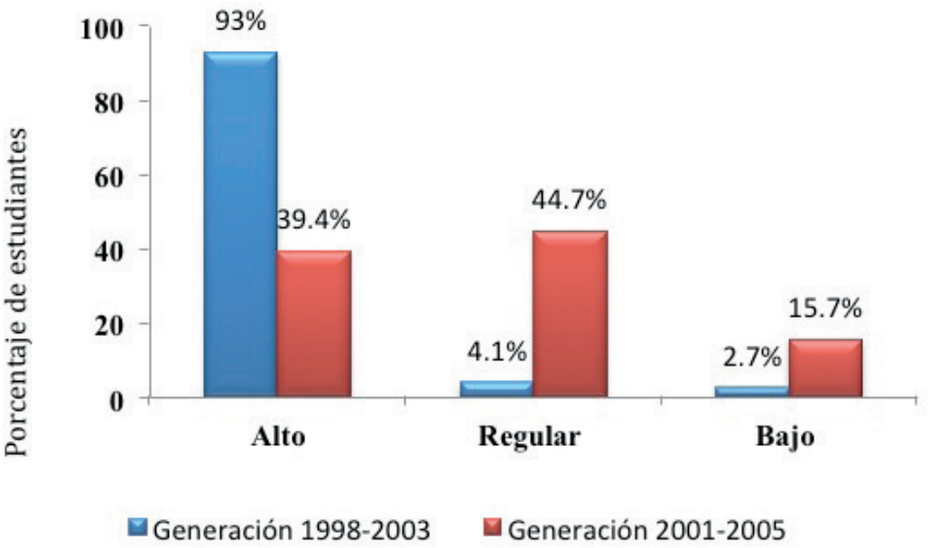


Figura 2. Índices de promoción. Generaciones 1998 y 2001

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 2 se observa de nueva cuenta que la mayoría de estudiantes de la generación 1998 alcanzó el nivel más elevado del índice de promoción en comparación con la generación 2001; esto significa que prácticamente el total de estudiantes del plan rígido promovió el 100% de las experiencias educativas cursadas en cada periodo. En contraste, aproximadamente tres cuartas partes de los estudiantes del MEIF hicieron uso de dos o más oportunidades para acre-

ditar sus experiencias educativas y aun así no lograron promover el 100% de éstas en los periodos oficiales establecidos por el plan de estudios.

A partir de los resultados en los índices de aprobación en ordinario y de promoción se reflexiona sobre las estructuras formales de los planes de estudio bajo los cuales cursaron su carrera las dos generaciones de estudiantes, y a través de ellas se ensayan posibles explicaciones de las diferencias encontradas entre ambas generaciones. La primera se refiere a las condiciones de flexibilidad del plan de estudios de la generación 2001; ésta permite entre otras cosas la adaptación a los tiempos y ritmos de estudio, capacidades e intereses de los estudiantes. La segunda se relaciona directamente con las oportunidades normativas de que disponen los estudiantes para cursar y promover los créditos de una determinada experiencia educativa; mientras más oportunidades mayor holgura para promoverlos. La tercera explicación implica concebir al estudiante como un individuo que analiza su situación y desarrolla estrategias que le permiten transitar por los distintos periodos escolares utilizando en su beneficio los reglamentos escolares; por ejemplo, tomar el mayor número de créditos en un periodo, no asistir de forma regular a todas las experiencias educativas y algunas de ellas llevárselas a exámenes extraordinarios y promoverlas en la oportunidad final, sin invertirles tiempo efectivo de presencia en el salón de clases y aprovechando dicho tiempo para otras actividades extracurriculares o incluso laborales; en una postura distinta puede darse el caso de un estudiante que al no promover el total de créditos cursados en un periodo, decide postergar su inscripción a una o más experiencias educativas no promovidas y así evitar el peligro de no acreditarlas y caer en situación de riesgo.

Las tres explicaciones son posibles; sin embargo, dado el diseño de esta investigación no se tuvo la posibilidad de indagar lo que ocurrió realmente; sólo bajo el supuesto de que no se trata de individuos pasivos se intuye que puede haber más de una razón para los resultados escolares mostrados.

En una línea distinta, si se atiende a los indicadores de capital escolar se suma información para interpretar los resultados anteriores. En este sentido, en la generación 1998 más de 75% de los estudiantes había sido reprobador en el bachillerato y al entrar a la universidad se detectó que ese porcentaje de estudiantes disminuyó considerablemente, pues como se pudo observar en las Figuras 1 y 2, más de 80% reportó índices de aprobación en ordinario altos y más de 90% índices de promoción altos; esto puede interpretarse como un cambio positivo pues mejoraron su

desempeño en la universidad. Por otro lado, para la generación 2001 los resultados también mejoraron, aunque en menor medida; mientras que en el bachillerato un 53% de estudiantes había reportado ser reprobadores, estando en la universidad el porcentaje disminuyó aproximadamente a 42%. Esta situación es opuesta a lo que esperábamos, pues se pensó que los estudiantes de la generación 2001 tendrían mejores resultados, si se toma en cuenta que la libertad de elegir cargas crediticias, horarios, experiencias educativas y maestros les permitiría organizarse mejor, en lugar de estar sometidos a una misma carga de trabajo escolar.

El tercer indicador de la trayectoria escolar es el promedio y su análisis resulta de vital importancia en tanto que contribuye a dar respuesta a la pregunta específica que se planteó al inicio de la investigación: ¿Quiénes mostraron mejores promedios, los estudiantes del MEIF o los del plan rígido? La Figura 3 muestra esta información.

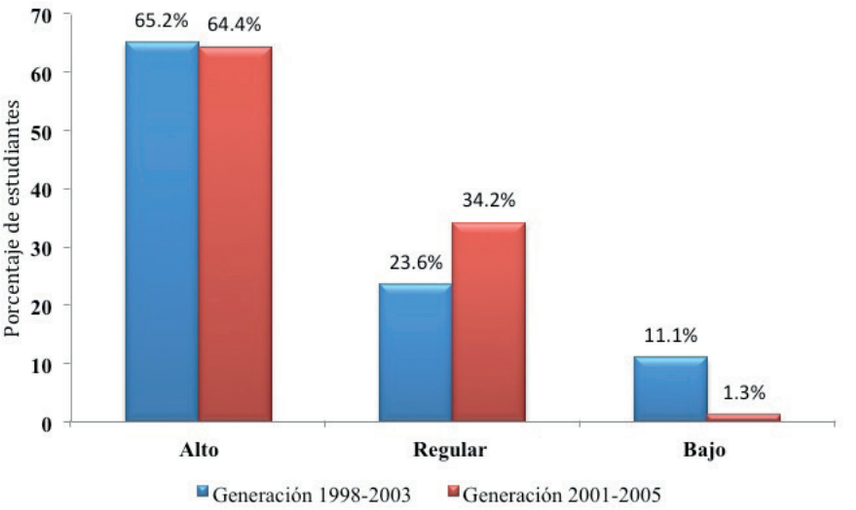


Figura 3. Categorías de Promedio. Generaciones 1998 y 2001

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 3 aporta dos tipos de lecturas. La primera se basa en la idea de que un mejor desempeño está asociado a la idea de obtener promedios altos: si se piensa en estos términos es claro que las diferencias entre ambas generaciones

son mínimas, siendo ligeramente mayor el porcentaje de estudiantes de la generación 1998 ubicados en la categoría de promedio alto. La segunda lectura de la Figura 3 se asocia con la idea de que un buen promedio es por deducción aquel que no es bajo; desde este punto de vista se afirma que la generación 2001 tuvo promedios más destacados pues concentró a sus estudiantes en promedios de tipo alto y regular, mientras que la generación 1998 lo hizo en promedios de tipo bajo y regular. Si se opta por esta última postura, la respuesta a la pregunta de investigación sobre quienes tuvieron mejores promedios lleva a afirmar que los estudiantes del MEIF de la generación 2001 tuvieron promedios más exitosos que los estudiantes del plan rígido de la generación 1998.

Esta investigación no permitió ahondar en las decisiones de los estudiantes y sus motivos para transitar de una u otra forma en su carrera universitaria; sin embargo, la literatura tiene algunas pistas que pueden contribuir a generar explicaciones alternativas, y aun cuando se trata solo de inferencias sin comprobar, no quisimos obviarlas. Dicho lo anterior, exclusivamente para el grupo de estudiantes del plan rígido que se ubicaron en promedios bajos, presuponemos que como tenían horarios y tiempos definidos para estar en la escuela, es probable que hayan optado por emplearse de medio tiempo, lo cual los distrajo de sus obligaciones escolares; por ello sus promedios resultaron en el nivel más bajo del indicador.

Con base en la variable interviniente *capital cultural*, en su dimensión de capital escolar, para analizar los resultados obtenidos en el indicador *promedio en la universidad* se comparó con el indicador *promedio de egreso del bachillerato* y se observaron algunos cambios interesantes. La Tabla 6 muestra esta información.

Una vez que se fijó un punto de referencia con la Tabla 6 se identificó que los estudiantes de la generación 1998 mejoraron considerablemente sus promedios en la universidad, pues disminuyeron un 38% los promedios bajos y aumentaron en más de 63% los promedios altos. En contraste, en la generación 2001 aumentó el porcentaje de estudiantes con promedios bajos en 10%, aunque también se elevó el porcentaje con promedios altos al concluir la universidad un 21%. Es evidente que en términos de tránsito del bachillerato a la universidad el cambio fue más positivo para los estudiantes de la generación 1998 que para los de la generación 2001.

Tabla 6. Comparación porcentual de promedios de bachillerato y universidad. Generaciones 1998 y 2001

	Categorías de Promedio					
	Bajo %		Regular %		Alto %	
	Bachillerato	Universidad	Bachillerato	Universidad	Bachillerato	Universidad
Gen. 1998	44.9	6.9	38.2	12.5	16.8	80.5
Gen. 2001	16.8	26.3	49.4	18.4	33.7	55.2

Fuente: Elaboración propia.

La combinación de los distintos niveles de los indicadores IAO, IP y P da como resultado una tipología de trayectoria escolar clasificada también en tres niveles: alta, regular y baja; el procedimiento para la combinación de dichos indicadores fue explicado en el apartado de operacionalización de la variable trayectoria escolar. La Figura 4 muestra esta comparación entre ambas generaciones de estudiantes.

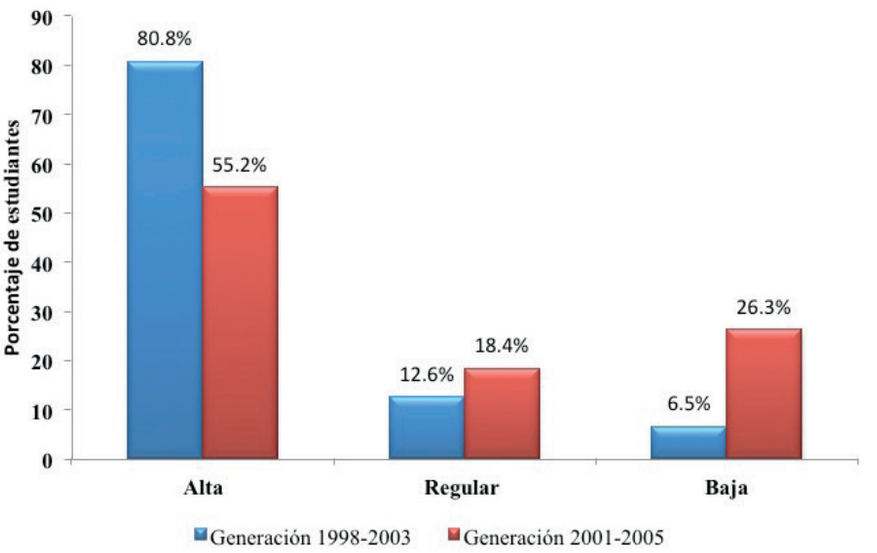


Figura 4. Tipos de Trayectoria Escolar. Generaciones 1998 y 2001

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la Figura 4 permiten responder la pregunta específica de investigación: ¿Mostraron mejores trayectorias escolares universitarias los estudiantes del MEIF que los del plan rígido? A simple vista la respuesta es negativa, los estudiantes del MEIF no mostraron mejores trayectorias escolares, sino todo lo contrario; un análisis a detalle indica que 25% más de estudiantes del plan rígido logró trayectorias de tipo alto en comparación con los del MEIF. En el extremo contrario se encontró que 20% más de estudiantes MEIF desarrolló trayectorias de tipo bajo en comparación con los del plan rígido.

Si se retoma el objetivo de relacionar al MEIF con el desarrollo de trayectorias escolares universitarias exitosas se observa que no se puede establecer dicha relación. Algo similar ocurre con la hipótesis de que los estudiantes universitarios que cursaron su carrera con el MEIF mostraron trayectorias escolares más exitosas que aquellos que no fueron objeto de un plan de estudios elaborado a partir de los lineamientos que marcaron las políticas de los años noventa y principios de 2000; en consecuencia se concluyó que es evidente que fue mayor el porcentaje de estudiantes de la generación 1998 que cursaron su carrera con el plan rígido y desarrollaron trayectorias escolares universitarias exitosas, en comparación con la generación 2001 que lo hicieron con el MEIF.

Considerar la variable interviniente capital cultural y su posible influencia en los resultados aportó más elementos de explicación en el desarrollo de las trayectorias escolares, al tiempo que permitió delimitar sus efectos y atribuir los resultados obtenidos debido a los impactos del MEIF. La tipología de estudiantes construida a partir de la medición y análisis de la variable interviniente capital cultural es una manera arbitraria de construir clasificaciones o agrupaciones de estudiantes; con ello se intentó hacer más comprensible la realidad y manejable el análisis: agrupar a los individuos en torno a características comunes al interior de cada grupo y al mismo tiempo diferentes a los miembros de los otros grupos, permitió compararlos partiendo de una base común, es decir, por tipos de estudiantes. La Tabla 7 muestra la descripción de los tipos de estudiantes a partir de su volumen de capital cultural.

Por cuestiones de espacio y debido a que, en este momento, no es el objetivo ahondar en la tipología de estudiantes, sirva la Tabla 7 para introducir la caracterización de cada tipo de estudiante y la Figura 5 para mostrar la composición estudiantil de las generaciones 1998 y 2001 de acuerdo con su volumen de capital cultural.

Tabla 7. Caracterización de los tipos de estudiantes según su capital cultural

Tipos de estudiante	Descripción
Alto riesgo: Muy pobres en capital cultural (Grupo 5)	Un primer grupo que podemos identificar con precisión como originario de los sectores marginales de la sociedad, jóvenes desprovistos de recursos y formados en ambientes sociales muy pobres, sus padres con frecuencia no tienen estudios; son muchachos desprovistos a la vez de una experiencia escolar previa favorable, frecuentemente reprobadores y con calificaciones bajas.
Riesgo: Originarios de clases populares con una trayectoria escolar previa mayoritariamente media (Grupo 4)	Estos alumnos provienen de ambientes familiares pobres y desposeídos como el grupo anterior, pero se diferencian porque en sus trayectorias escolares previas han tenido calificaciones y promedios regulares.
Héroes: Son originarios de sectores marginales con una trayectoria escolar previa alta (Grupo 3)	Estos alumnos provienen de los grupos marginales que viven en condiciones de pobreza extrema y son originarios de familias frecuentemente sin estudios, pero que se diferencian de sus compañeros por tener un alto capital escolar acumulado, por obtener buenos promedios y altas calificaciones en el examen de admisión.
Pobres exitosos: Son originarios de clases populares con una trayectoria escolar previa alta (Grupo 2)	Al igual que los grupos anteriores, estos alumnos provienen también de los grupos sociales populares que viven en condiciones de pobreza, originarios de familias con baja escolaridad, pero que se diferencian de sus compañeros por tener un alto capital escolar acumulado; son pobres con buenas notas y promedios.
Herederos: Son originarios de los sectores medios con trayectoria escolar previa media y alta (Grupo 1)	En el extremo superior de la jerarquía social encontramos a estos grupos, originarios de ambientes económicos y culturales favorecidos, que gozan de buenas condiciones de vida, son herederos de padres frecuentemente con educación media o superior, y prestigiosas ocupaciones sociales. En sus trayectorias escolares previas han tenido calificaciones y promedios regulares y altos.

Fuente: Casillas, Chain y Jácome, 2007.

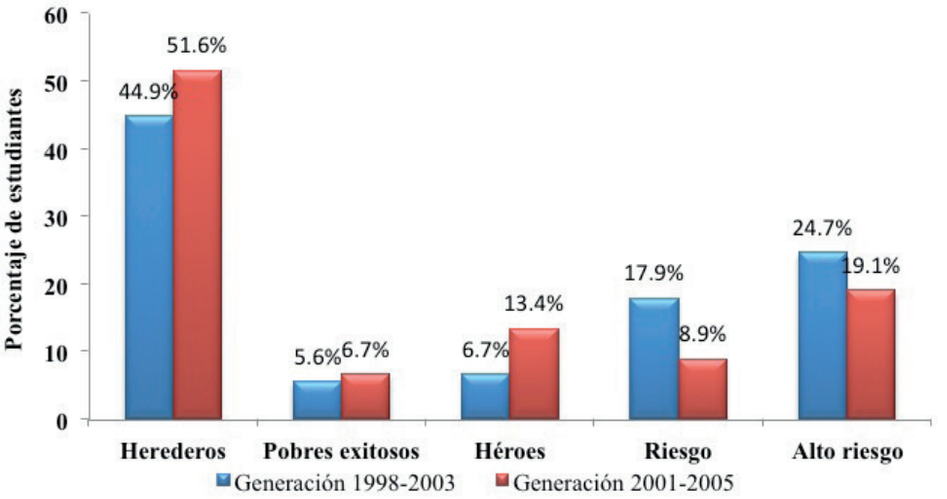


Figura 5. Tipología de estudiantes según su capital cultural. Generaciones 1998 y 2001

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 5 se observa claramente que en ambas generaciones predominaron los estudiantes tipificados como *Herederos* con porcentajes ligeramente mayores en el caso de la generación del MEIF o 2001. En el extremo opuesto y en segundo lugar porcentual, se ubican los estudiantes denominados como de *Alto riesgo*; en este caso fue la generación del plan rígido o 1998, la que concentró el mayor porcentaje de este tipo de estudiantes.

Con esta aproximación al perfil de estudiantes para la consideración del volumen de capital cultural como variable interviniente, se muestra la comparación por tipos de estudiantes y tipos de trayectoria escolar por generaciones. En la Tabla 8 es evidente que los estudiantes denominados *Herederos*, *Pobres exitosos* y *Héroes* de la generación 2001 que cursaron su carrera con el MEIF (remarcados en negritas) experimentaron más cambios en sus trayectorias escolares universitarias y lo hicieron en sentido negativo, sobre todo por las características del grupo al que pertenecen; es decir, en este tipo de estudiantes se esperaban trayectorias altas pero no bajas o regulares, pues ingresaron con un volumen elevado de capital escolar. La misma Tabla 8 indica que esos tipos

de estudiantes pasaron de mostrar desempeños altos a bajos desempeños. En el caso de los estudiantes de la generación 1998, se observa que pocos *Herederos* y *Pobres exitosos* experimentaron este cambio en sentido negativo, pero no fue radical, ya que desarrollaron trayectorias de tipo regular.

Tabla 8. Comparación de Trayectoria escolar universitaria con la Tipología de estudiantes. Generaciones 1998 y 2001

Tipología por capital cultural	Generación 1998, plan rígido			Generación 2001 MEIF		
	Trayectoria universitaria %			Trayectoria universitaria %		
	Baja	Regular	Alta	Baja	Regular	Alta
Herederos	0	4.1	44.4	6.5	13.1	27.6
Pobres exitosos	0	1.3	4.1	2.6	0	3.4
Héroes	0	0	6.9	3.9	0	10.5
Riesgo	2.7	4.1	16.6	2.6	2.6	5.2
Alto riesgo	4.1	2.7	8.3	10.5	2.6	7.8

Fuente: Elaboración propia.

En los resultados de estudiantes denominados como *Herederos*, *Pobres exitosos* y *Héroes* se observa que los impactos de la variable independiente MEIF se dieron en todos los casos, es decir, no hay una distinción entre a quién afectó más, sino que experimentaron cambios por igual en sentido negativo; al no observarse cambios significativos en estos tipos de estudiantes de la generación 1998 se atribuyen las diferencias al tipo de plan de estudios. Estos hallazgos nos hacen reflexionar sobre los beneficios que el diseño flexible y centrado en el estudiante tuvo en las trayectorias escolares universitarias de quienes cursaron su carrera bajo el MEIF, pues exclusivamente para este grupo de estudiantes de la generación 2001 los efectos no se perciben favorables.

Por su parte, los estudiantes tipificados como de *Riesgo* y *Alto riesgo* en ambos casos experimentaron cambios, pero fueron más notorios y en sentido positivo en el caso de la generación 1998, pues un mayor porcentaje (24%) de

alumnos de estos dos tipos desarrollaron trayectorias altas en comparación con los estudiantes clasificados como en *Riesgo* y *Alto riesgo* de la generación 2001, en total 13%.

Con la intención de profundizar en el análisis relacionado con la pregunta específica de investigación ¿Quiénes experimentaron más cambios en sus trayectorias universitarias, los estudiantes del plan rígido o los del MEIF?, se elaboró una tabla de contingencia que permitió observar la evolución del tipo de trayectoria escolar previa a trayectoria escolar universitaria de ambas generaciones. En este sentido se muestra en la Tabla 9 la evolución de las trayectorias previas a trayectorias universitarias de las generaciones 1998 y 2001.

Tabla 9. Comparación de trayectorias escolares previas y trayectorias universitarias. Generaciones 1998 y 2001

Trayectoria escolar	Generación 1998 plan rígido %		Generación 2001 MEIF %	
	Previa	Universitaria	Previa	Universitaria
Baja	**11.1**	**6.9**	**5.2**	**26.3**
Regular	65.2	12.5	55.2	18.4
Alta	**23.6**	**80.5**	**39.4**	**55.2**
Total	99.9	99.9	99.9	99.9

Fuente: Elaboración propia.

De forma general en la Tabla 9 se observa que los cambios son notables; líneas abajo describimos a detalle cada uno de ellos en función de los tres tipos de trayectoria escolar desarrollada.

En primer lugar se identifica que se acentuó el porcentaje de estudiantes con trayectorias escolares previas bajas que pasaron a trayectorias universitarias bajas; dicho aumento de 20% en la generación 2001 contrasta con el comportamiento de la generación 1998, la cual mostró una disminución en el porcentaje de estudiantes con ese mismo tipo de trayectoria en la universidad. Cabe recordar que tener una trayectoria baja, como bien apuntan Casillas, Chain y

Jácome (2007) "caracteriza estudiantes cuya experiencia escolar está marcada por bajas notas, presentación de exámenes ordinarios y frecuentes fracasos a la hora de promover una asignatura determinada; son alumnos que van sobreviviendo con dificultad" (p. 24). En este primer análisis es evidente el hecho de que el MEIF provocó más cambios en las trayectorias de los estudiantes y lo hizo en sentido negativo, pues aumentaron de forma considerable los bajos desempeños, en comparación con los estudiantes del plan rígido.

En la Tabla 9 también se observa la disminución del porcentaje de estudiantes que ingresaron con una trayectoria previa de tipo regular; en el caso de la generación 1998, la disminución de estudiantes con este tipo de trayectoria fue de más de 50%, mientras que en la generación 2001 fue de más de 36%. Lo interesante de estas disminuciones en ambos casos es identificar en qué tipo de trayectoria universitaria se reubicaron esos estudiantes; a simple vista se observa que en el caso de la generación 1998 se reubicaron en su mayoría en trayectorias universitarias de tipo alto, y en el caso de la generación 2001 esa reubicación se dio tanto en las trayectorias de tipo bajo como en el alto.

Finalmente, en la Tabla 9 encontramos a los que ingresaron con una trayectoria previa alta y la mantuvieron así en la universidad. En la generación 1998 el porcentaje de estudiantes en esta condición aumentó en más de 54%; por su parte, en la generación 2001 el aumento fue de más del 15%. Nuevamente se observa como los desempeños de los estudiantes del plan rígido fueron "mejores" que los desempeños de los estudiantes del MEIF. De nueva cuenta recurrimos a Casillas, Chain y Jácome (2007) para caracterizar a estudiantes con el tipo de trayectoria alta; en este sentido señalan que corresponde a los ideales de la universidad, pues "se trata de estudiantes que tienen un alto promedio de calificaciones, que aprueban sus asignaturas de manera ordinaria y promueven todos los cursos a los que se inscriben. Son los estudiantes más cumplidos, con mejor desempeño y estrategias adecuadas para sobrevivir en la universidad dentro de los límites temporales y académicos que marca el currículo" (p. 24).

Es notable como en ambas generaciones la tendencia de los estudiantes fue desarrollar trayectorias universitarias de tipo alto, aun cuando hubo antecedentes de trayectorias previas bajas o regulares; sin embargo, es importante distinguir entre ambas generaciones, pues en la de 1998 se pasó de 23 a 80% de estudiantes con este tipo de trayectoria, mientras que para la de 2001 el cambio fue de 39 a 55%. Nuevamente la evidencia de los mejores desempeños se concentra

en los estudiantes del plan rígido y ponemos en debate las bondades de un modelo educativo que en el discurso oficial dice estar centrado en las necesidades de los estudiantes; pero qué ocurre cuando los resultados en esta población de estudio muestran lo contrario. Explorar las trayectorias escolares da una mirada, si bien limitada, que constituye una fuente de información relevante y abre nuevas interrogantes enfocadas a indagar qué fue lo que pasó o qué sigue pasando con las generaciones de estudiantes que actualmente cursan sus estudios bajo este modelo educativo denominado integral y flexible.

Este hallazgo sugiere la idea de que cursar una carrera universitaria bajo un nuevo esquema de organización académico-administrativa como el implicado en el MEIF, tendría que correr en paralelo con dos consideraciones. La primera tiene que ver con el acompañamiento de los tutores, quienes entre otras cosas deberían orientar a los estudiantes en sus formas de tránsito y elecciones en la Universidad, pero también, y en segundo término, con la operación de reformas de fondo en el ser y deber ser de la institución, pues éstas tendrían que amortiguar el proceso de cambio-incertidumbre-adaptación e integración que experimentan los estudiantes al enfrentarse a una nueva y desconocida forma de cursar sus estudios universitarios en un plan de estudios flexible.

Con base en lo anterior, si bien es cierto que la variable interviniente capital cultural tiene presencia, por ejemplo, en la conservación de las tendencias que muestran estudiantes con trayectorias previas altas a desarrollar trayectorias universitarias altas, no se obvia que la variable independiente atributiva MEIF puede explicar, de alguna manera, las diferencias entre los resultados de los estudiantes, sobre todo cuando es evidente que los de la generación 2001 mostraron más cambios de su trayectoria previa a su trayectoria universitaria en un sentido negativo, no así en el caso de la generación 1998 donde todos los cambios se dieron en sentido positivo.

CONCLUSIONES

Al llegar a este punto se reafirma la utilidad del uso de las trayectorias escolares con un carácter instrumental, pues a partir de ellas se logró evidenciar cuestiones que colocan al investigador un paso delante de aseveraciones sin fundamento cuando se habla de los impactos de las políticas educativas expresadas

en programas, proyectos y acciones que movilizan las formas tradicionales de hacer y ser en la escuela.

Al inicio de la investigación se aclaró que en todo momento se apostó por los beneficios que tienen las reformas académicas, y si bien es cierto que el diseño de la investigación permitió hacer evidentes unos impactos que están directamente relacionados con la medición del tránsito de los estudiantes por la universidad, inevitablemente se dejaron otros de lado; en este sentido, una estrategia metodológica más orientada a la exploración cualitativa de los efectos que tienen los procesos de cambio proporcionaría otro panorama; con este marco de referencia, lo que se ha presentado debe tomarse con reservas y no olvidar que las reflexiones y conclusiones expresadas aplican exclusivamente a la población estudiada.

A partir de los resultados llamó la atención que los estudiantes del plan rígido tuvieron mejores promedios, mejores índices de aprobación en ordinario y de promoción y, en consecuencia, trayectorias escolares más exitosas, en comparación con los estudiantes del MEIF, cuyas trayectorias escolares tendían hacia desempeños bajos.

Afín con quienes asumen que las trayectorias escolares no pueden ser explicadas por un solo factor, se tomó en cuenta la información previa de los estudiantes y para ello se recurrió a la noción de *capital cultural*; se elaboró una tipología de estudiantes que permitió leer más a fondo los resultados obtenidos en el primer análisis y comparación de las trayectorias entre las generaciones consideradas. De tal forma que concebir a la escuela como un campo cultural donde se distribuyen bienes simbólicos por los que compiten los estudiantes proporcionó herramientas para pensar en los resultados obtenidos, sobre todo porque se trató de leer los impactos que tuvo el MEIF en individuos que poseen una historia personal, una dotación de capital escolar y familiar que los ubicó al inicio en ciertas posiciones al interior del campo escolar, pero que con el paso del tiempo esos capitales también les permitieron reacomodos dentro de un modelo educativo que les dio la oportunidad de elegir la ruta más adecuada a sus intereses, necesidades y capacidades individuales.

De tal suerte se observó que estudiantes con volúmenes bajos de capital cultural (tipificados como *Riesgo* y *Alto riesgo*) al ingresar a la universidad desarrollaron una trayectoria escolar clasificada como alta; eso puede significar muchas cosas, pero entre ellas quizá se puede intuir que realizaron una lectura

de su entorno, se apropiaron de las reglas y pusieron a jugar sus habilidades, conocimientos y actitudes para transitar con mayor éxito en la universidad. No obstante lo anterior, también se identificó a estudiantes con elevados volúmenes de capital escolar (*Héroes* y *Pobres exitosos*) a quienes el trabajo dentro de un plan de estudios que requiere de toma de decisiones y ser autónomos en su proceso formativo, les ocasionó algunas dificultades y pasaron de ser "buenos estudiantes" en el tramo educativo inmediato anterior, a desarrollar trayectorias escolares bajas en la universidad.

Quienes diseñaron el MEIF pensaron un modelo educativo centrado en la formación integral del estudiante que atiende a sus necesidades, intereses y capacidades intelectuales; sin embargo, existe una paradoja en ello, pues ese tipo de modelo requiere de individuos con cierto perfil, que posean conocimientos, habilidades y actitudes para ser estudiantes autónomos que organicen su proceso formativo, conciban la escuela más allá de las cuatro paredes del aula, sean capaces de deslocalizar sus aprendizajes y que tengan incorporadas disposiciones en las que la apreciación de las distintas manifestaciones artísticas, culturales y los deportes sean parte de una formación humana integral. El hecho es que la mayoría de los estudiantes de nuevo ingreso a la UV no tienen esas disposiciones pues vienen de un sistema escolar en el cual a modo de "receta de cocina" se les lleva por un camino único en el que todos saben los pasos a seguir para llegar a la meta y en donde lo que priva es la información, no la formación.

Bajo esta línea de argumentación es conveniente reflexionar sobre el supuesto de que los diseñadores de las políticas educativas y las instituciones escolares saben lo que precisan los jóvenes estudiantes. Aun con los avances de la investigación educativa en el tema de estudiantes universitarios es claro que su conocimiento sigue siendo limitado y a estas alturas no se sabe a ciencia cierta lo que en realidad precisan, solo se pueden hacer aproximaciones a ello y en el proceso, desde una perspectiva de políticas públicas incrementales, ensayar alternativas de atención a la diversidad de temas que preocupan en la formación integral y de calidad de estudiantes universitarios que en breve se incorporarán al mercado laboral o que continuarán su formación en posgrado.

Al final la lectura de los resultados se redujo a dos posibilidades que, sin ser excluyentes, representan alternativas de ocurrencia que pueden ser o no simultáneas. La primera posibilidad implica pensar que los estudiantes que cur-

saron su carrera con el MEIF no estaban listos para elegir y ser autónomos en su formación, aunado a que no recibieron la orientación y el acompañamiento necesario para hacerlo; en este caso el problema radica en la falta de formación e información que tenían los estudiantes para tomar las decisiones con respecto a la conformación de su carga crediticia, la elección de sus maestros, sus horarios, los espacios de formación académica, etc.; la novedad de un modelo flexible trae consigo, en el caso de estudiantes que egresaron de un sistema rígido, la falta de conocimiento y adaptación rápida al cambio que implicó asumir la responsabilidad de su formación. Puede ser que debido a esto sus resultados en algunos casos no fueron los esperados.

La segunda posibilidad parte de la idea de que los estudiantes son agentes activos que en la medida de sus posibilidades generan estrategias más o menos efectivas para vivir y sobrevivir a la escuela. En este sentido hay diversos perfiles de estudiantes y si se atiende su diversidad y necesidades, los resultados son más diversos aunque no necesariamente más satisfactorios en términos de indicadores de "calidad educativa".

Es probable que al estudiar bajo un modelo donde, de manera autónoma, se resuelven dudas, se generan intereses, estrategias y se toman decisiones sobre cómo cursar los estudios, hay más libertad y probablemente los estudiantes definen sus prioridades y distribuyen sus tiempos en otras actividades incluso extracurriculares, como podría ser trabajar en algo relacionado con su formación profesional; en estos casos la escuela puede pasar a ser un asunto secundario y se ve reflejado en los resultados académicos. En dado caso que efectivamente hayan ocurrido procesos de este tipo, estamos pensando en que los promedios y calificaciones pudieron haber pasado a un segundo plano, pues los estudiantes del MEIF probablemente se concentraron en buscar alternativas de formación y enriquecimiento profesional que no siempre se evidencian en indicadores numéricos como los que integran las trayectorias escolares, pero sí en el desarrollo de habilidades y conocimientos que el sistema de evaluación tradicional no considera.

Se trata de conjeturas y como tales lo que queda por hacer es indagar sobre la experiencia escolar de los estudiantes, sus motivaciones, intereses y criterios para decidir cómo transitar por la universidad y en consecuencia lograr unos resultados concretos. Resta señalar que los resultados obtenidos constituyen un punto de partida para plantear hipótesis e imaginar explicaciones. En otra línea

de investigación también es importante tomar en cuenta el análisis de los procesos de cambio organizacional e institucional a raíz de la operación de un plan de estudios flexible, el rol de los profesores y sus puntos de vista ante el cambio. Son variadas las vetas de investigación que se abren una vez que logramos una primera aproximación al poner bajo la lente algunos de los impactos del MEIF en las trayectorias escolares universitarias.

LISTA DE REFERENCIAS

Altamira, R. (1997). *El análisis de las trayectorias escolares como herramienta de evaluación de la actividad académica universitaria*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Álvarez, G., & de Vries, W. (2002). Los asuntos claves para la Educación Superior en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. *Revista de la Educación Superior*, *31*(121), 65-79.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2001). *Deserción, rezago y eficiencia Terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. México: Autor.

Bartolucci, J. (1994). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. México: Porrúa/Centro de Estudios Sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México.

Bartolucci, J. (1998). Posición social, trayectoria escolar y elección de carrera (seguimiento de una generación de estudiantes de la UNAM, 1976-1985). En R. Marsiske (Coord.), *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología* (pp. 291-360). México: Centro de Estudios Sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México/Plaza y Valdés.

Beltrán, J. (Coord.). (1999). *Nuevo Modelo educativo para la Universidad Veracruzana: Lineamientos para el nivel de licenciatura. Propuesta*. México: Universidad Veracruzana.

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de Enseñanza*. México: Siglo XXI.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI.

Casillas, M. A., Chain, R., & Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, *26*(142), 7-29.

Chain, R. (1995). *Estudiantes universitarios y trayectorias escolares*. México: Universidad Veracruzana.

Chain, R. (2001). *Demanda, estudiantes y elección*. México: Universidad Veracruzana.

Chain, R., & Jácome, N. (2007). *Perfil de ingreso y trayectoria escolar en la Universidad*. México: Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana.

Chain, R., Cruz, N., Martínez, M., & 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), 2-17. Recuperado de http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/72

Chain, R., Rosales, O., Jácome, N., Nava, L. (s.f.) *Trayectorias escolares (versión 2.3.1.7)* [Software de cómputo]. México: Instituto de Investigaciones en educación-Universidad Veracruzana.

Cohen, E., & Franco. R. (2005). *Gestión social ¿Cómo lograr eficiencia e impacto en las políticas sociales?* México: Siglo XXI.

Comisión Estatal de Diseño del Plan de Estudios (1999). *Documento de transición hacia un modelo curricular flexible. Documento oficial*. México: Facultad de Psicología-Universidad Veracruzana.

Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. España: Morata.

Dubet, F. (2000). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar.* México: Losada.

Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.

Dubet, F. (julio-diciembre, 2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1, 2-78. Recuperado de http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/148

Garay De, A. (2001). Los actores *desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Garay De, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. México: Pomares.

Landa, J. M. C. (2005). *Tutorías y políticas Públicas en cuatro instituciones de educación superior en México* (Tesina de licenciatura inédita). Universidad Veracruzana, México.

Lasswell, H. D., & Aguilar, V. L. (2000). *El estudio de las políticas públicas*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Lindblom, C. (1991). *El proceso de elaboración de políticas públicas*. Madrid: MAP.

Loti, T., & Aguilar, V. L. (2000). *La hechura de las políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Pierre, B. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 5. Recuperado de http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/0503.pdf

Quijano, D., M. & Villa J. L. (2005). *Flexibilidad curricular en el plan de estudios de la Facultad de Pedagogía Región Xalapa, Sistema Escolarizado* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Veracruzana, México.

Tamayo, M. (1997). El análisis de las Políticas Públicas. En R. Bañón & E. Carrillo (Comps.), *La nueva administración pública (*pp. 281-312). Madrid: Alianza.

Valdés, M. (s.f.). *La evaluación de impacto de proyectos sociales.* Recuperado de http://www.mapunet.org/documentos/mapuches/Evaluacion_impacto_de_proyectos_sociales.pdf

¿Hacia dónde van los estudios sobre trayectorias escolares en la educación superior? Reflexiones finales

Miguel A. Casillas Alvarado[1]
Jessica Badillo Guzmán[2]

Trascendencia de una propuesta original

Los estudios sobre trayectorias escolares cobraron auge paulatinamente en las últimas dos décadas; varias fueron las perspectivas desde las cuales el tema fue abordado, no obstante, la literatura existente muestra que los trabajos de investigación y las experiencias institucionales se inclinaron hacia la metodología desarrollada en el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la Universidad Veracruzana (UV) por Ragueb Chain y su equipo de colaboradores desde los años noventa. Este no es un asunto casual: la propuesta metodológica resulta ser una herramienta eficiente para medir la trayectoria

1 Doctor en Sociología por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París. Investigador adscrito al Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.

2 Maestra en Educación por la Universidad Veracruzana. Estudiante del Doctorado en Ciencias del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.

escolar de los estudiantes universitarios como un proceso y de manera integrada, bajo indicadores precisos y con ayuda de información que las mismas instituciones producen.

Así, el estudio de las trayectorias escolares en el nivel universitario puede hacer visibles las condiciones académicas de los estudiantes en tres momentos: el ingreso, el tránsito por la universidad y el egreso. En cuanto al ingreso, aporta datos en cuanto a la formación previa de los estudiantes y de la situación en la que arriban al nivel terciario, lo que hace posible obtener una radiografía de la demanda en términos académicos, al tiempo que coadyuva en el desarrollo de programas de apoyo en las áreas en las que los inscritos presentan alguna deficiencia o problemática. En relación con el tránsito por la universidad, permite un registro del recorrido académico de los estudiantes en cuanto a desempeño, aprobación, reprobación, promoción, situación regular o irregular, deserción, principalmente. Este registro ha facilitado a la administración escolar las bases para identificar a aquellos estudiantes que se encuentran en situación de riesgo o bien, en situación óptima en el desarrollo de sus estudios. Respecto del egreso, brinda datos sobre las condiciones académicas en que los estudiantes concluyen sus estudios y permite recuperar información en términos de eficiencia terminal, uno de los indicadores más importantes en la evaluación de las instituciones de educación superior. Esto es de singular importancia, ya que:

> La falta de esta información para la institución deriva en problemas como: la no proyección adecuada de los planes y programas; la inexistencia de estrategias efectivas que retengan a los estudiantes; no captar a los alumnos que migran a otras carreras o lo que es peor aún, las abandonan sin haberse dado la oportunidad de encontrarle un sentido, sin conocer a dónde van; el desconocimiento de cuáles periodos y/o unidades de aprendizaje presentan mayor dificultad; quiénes se desempeñan mejor durante su estancia en la universidad, los hombres o las mujeres; quienes permanecen con menor o mayor dificultad, los procedentes de escuelas públicas o de escuelas privadas, los de las escuelas preparatorias dependientes de la universidad o las que no pertenecen. (García, Murillo & Pacheco, 2011, p. 4)

Una de las principales aportaciones de la metodología tiene que ver con la concepción epistémica de las trayectorias escolares y de la propia formación uni-

versitaria como un proceso, donde no sólo es importante observar el rezago o la deserción para identificar el éxito o fracaso estudiantil y medir la eficiencia terminal: se puso el énfasis desde sus inicios en el comportamiento académico, lo que insta a observar la trayectoria en su dimensión longitudinal, considerando indicadores como rendimiento escolar, promedio, aprovechamiento, promoción y reprobación.

Por otro lado, desde su denominación, Trayectorias Escolares refiere a la diversidad que caracteriza a los estudiantes en sus procesos formativos, desde una visión plural. La idea de que los estudiantes sostienen distintos ritmos de aprendizaje, resultaba desde su origen subversiva frente a las tentativas homogeneizadoras que impulsaban las evaluaciones estandarizadas como el recurso idóneo para medir lo aprendido. Reivindicar la diversidad como fundamento de la realidad, permitió reconocer que hay muchas trayectorias y por tanto, tener condiciones para inferir y para observar que hay muchas maneras de ser y de vivir la universidad, y que no todos los estudiantes avanzan al mismo ritmo.

Sin duda, estamos frente a una metodología teórico-práctica eficiente, que se acompaña de una aplicación innovadora de los sistemas de *software* en educación, que no sólo proporciona datos sobre la matrícula, sino que es de probada utilidad en los procesos de gestión y evaluación en las instituciones de educación superior. En efecto, uno de sus mayores éxitos fue usar por primera vez las bases de datos del registro escolar institucional, diseñar un sistema de consulta que abarcara grandes volúmenes de información y construir un sistema categorial que hiciera observable el recorrido de los estudiantes en la educación superior.

Una vez diseñados los dispositivos que hacen visible las trayectorias escolares, fue posible utilizar esta información para buscar explicaciones sociológicas de esta diversidad. Así realizamos un maridaje entre el estudio de las trayectorias con el análisis del capital cultural de los estudiantes. De ahí derivó el artículo de Chain, Casillas y Jácome (2007) que representó una original aportación que permitió hacer observable cómo en la universidad se reproducen las diferencias sociales y la escuela reconoce a los chicos con más altas dotaciones culturales, pero también posibilitó el reconocimiento de la diversidad social que puebla las aulas universitarias, e identificar que hay *héroes* y *pobres exitosos* que tienen enorme mérito para avanzar en sus estudios profesionales en la universidad, y que hay un enorme número de estudiantes que se encuentran en *riesgo* y en *alto riesgo* para culminar sus carreras.

Años después, el tema de las trayectorias escolares se ha usado para observar la diversidad de desempeños escolares que tienen los estudiantes indígenas y como insumo para hacer observable la experiencia escolar (Dubet, 1998) de los estudiantes universitarios (Casillas, Badillo & Ortiz, 2010, 2011). También ha sido fundamental para explicar algunos de los aspectos de las diferencias en el consumo cultural de los estudiantes (Molina, Casillas, Colorado & Ortega, 2012) con lo cual reiteramos el rigor metodológico que permitió la observación inicial de las trayectorias. En la actualidad, desde la línea de investigación Políticas en Educación Superior de la Universidad Veracruzana, seguimos insistiendo en tratar de explicar las diferentes trayectorias escolares, pensando en nuevos factores que están asociados con el distinto grado de dominio que los estudiantes tienen de las tecnologías de la información y comunicación. En efecto, estamos explorando la hipótesis de que existe una nueva especie de capital cultural que hemos llamado capital tecnológico (Casillas, Ramírez & Ortiz, 2013) que funciona como factor de distinción social y de diferenciación en el desempeño escolar, y que se encuentra desigualmente distribuido entre los estudiantes (normalmente asociado con factores de clase y de cultura, como las otras especies de capital). Sostenemos que a mayor volumen de capital tecnológico, los estudiantes tendrán mejores trayectorias, pues los más dotados son capaces de poner en operación un conjunto de disposiciones incorporadas (*habitus*) que les permiten tener un mejor desempeño escolar.

LAS EXPERIENCIAS COMPILADAS: UN ANÁLISIS DE SUS ALCANCES

Los trabajos que este libro reunió son un botón de muestra de los alcances de la aplicación de la metodología en tres universidades públicas mexicanas. A través de ellos observamos sus bondades, pero también sus desafíos. En los casos presentados, la metodología tuvo desde impactos en el seguimiento de los estudiantes, hasta cambios en las estructuras organizacionales.

La metodología de Trayectorias Escolares fue implementada en la Universidad de Sonora en investigaciones con propósitos y contextos variados (UNISON y Escuelas Normales de Sonora), pero siempre desde una necesidad común: la conformación de los perfiles de ingreso de los estudiantes. La aplicación de la metodología en un estudio sobre las Escuelas Normales del Esta-

do de Sonora, dejó ver con claridad que quienes obtuvieron mejores puntajes en el EXANI II e ingresaron a estas instituciones, fueron los provenientes de familias con mayores posesiones materiales y cuyos padres cuentan con mayor escolaridad.

Al interior de la UNISON, la metodología permitió identificar antecedentes escolares y resultados del examen de ingreso, así como el comportamiento académico en los primeros años de formación universitaria; además, al ponerla en juego con variables socioeconómicas y demográficas, reconoció relaciones entre éstas y algunos indicadores que miden la trayectoria escolar; dio lugar también a la identificación de tres tipos de trayectorias (perseverante, en rezago y abandono) distintos a los que Chain establece. Con todo lo anterior, la metodología proporcionó a la institución datos suficientes para el diseño de programas de atención a los estudiantes, a partir de su situación y de sus necesidades, no sólo académicas, sino también aquellas relacionadas con su condición económica. En términos institucionales, los trabajos sobre trayectorias se tradujeron en el surgimiento de una línea de investigación dentro de la Maestría en Innovación Educativa, donde se continúan los esfuerzos por conocer a los estudiantes.

La UADY es uno de los casos donde los impactos se dieron no sólo en el seguimiento de los estudiantes, sino hasta cambios en las estructuras organizacionales: en primer lugar, estudiaron las trayectorias escolares poniendo énfasis en los niveles de riesgo, lo que les permitió detectar los periodos escolares más complicados para los estudiantes que pueden actuar como "cuello de botella", y actuar en dos sentidos: el desarrollo de acciones correctivas para los de alto riesgo escolar, y preventivas en los que éste aún no se observa. En segundo lugar, a partir de la aplicación de la metodología y mediante el trabajo colegiado de diferentes entidades universitarias, surgió el Módulo de Trayectorias en el Sistema de Información y Control Escolar Institucional (SICEI), que aporta la información sobre desempeño, situación y riesgo escolar de los estudiantes, con lo que autoridades y académicos de la UADY tienen a su alcance datos suficientes para brindar un mejor acompañamiento a los estudiantes e implementar estrategias que coadyuven en su formación.

Por último, revisamos tres experiencias de investigación en la Universidad Veracruzana; la metodología fue empleada aquí para conocer las trayectorias de estudiantes indígenas de los programas convencionales y de egresados del programa intercultural que la institución ofrece en una de sus sedes, así como

explorar las relaciones entre la trayectoria de una generación de psicólogos y el modelo educativo universitario. De este modo, a través de las trayectorias escolares se reconocieron los impactos de tres líneas de política institucional en la formación de los estudiantes: la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (UNAPEI), la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) y el Modelo Educativo Integral Flexible (MEIF).

A través de los casos expuestos, los alcances de la metodología de trayectorias escolares se observan en tres ejes principales: el primero tiene que ver con su constante revisión y sus transformaciones en el tiempo; los investigadores fueron incorporando cambios en relación a los indicadores a lo largo de dos décadas, como resultado de su aplicación y análisis; también el *software* ha sufrido modificaciones que lo hacen aún más eficiente. En segundo lugar, reveló cuestiones importantes en relación al proceso de formación de los estudiantes, pero también coadyuvó en el conocimiento de los perfiles de ingreso, el análisis de resultados de admisión, la correlación de variables e indicadores académicos con otros de tipo familiar, social, económico, curricular, e incluso étnico. Por último, su aplicación fue la base para la construcción de líneas de investigación sobre estudiantes universitarios y de estructuras que se encargan institucionalmente de su seguimiento académico (como el SICEI de la UADY); la información producida se vuelve insumo para la atención a los estudiantes a través de los programas de tutorías y otras estrategias de acompañamiento institucional.

RETOS Y NUEVOS RUMBOS EN LOS ESTUDIOS DE TRAYECTORIAS ESCOLARES

Al llevar a cabo investigaciones sobre las trayectorias escolares obtenemos información útil en distintos niveles y ámbitos, relacionados no sólo con el sector estudiantil, sino con aspectos de la organización, la administración y la gestión universitaria. Las trayectorias escolares proveen datos para la evaluación de los aprendizajes y de las estrategias institucionales en el proceso de enseñanza, para estudios sobre el comportamiento académico, para el análisis del desempeño escolar por género, por origen socioeconómico, o según sus antecedentes escolares.

Al analizar los retos que los investigadores han enfrentado al aplicar la metodología, subrayamos la necesidad de que las instituciones cuenten con mecanismos de recopilación y sistematización de datos de los estudiantes; los kárdex y otros instrumentos que concentran la información sobre el desempeño académico deben estar ordenados, actualizados y disponibles para ser utilizados con fines de investigación, de planeación y en beneficio de los estudiantes. Las encuestas socioeconómicas y los resultados de los exámenes de admisión deben ser vistos como insumos para el conocimiento de los estudiantes, y estar también al alcance de investigadores y tomadores de decisiones, para que a partir de su análisis e interpretación los estudiantes puedan recibir la atención que necesitan para una trayectoria óptima. En este panorama, la digitalización de documentos y la automatización de los procesos de selección e ingreso son cada vez más indispensables, no sólo para optimizar los recursos institucionales sino también para un mejor manejo de la información. Principalmente, es fundamental la apertura de las instituciones y de las entidades que concentran la información académica de los estudiantes hacia la posibilidad de desarrollar estudios que permitan convertirla en una herramienta para la atención de las necesidades educativas de los estudiantes y la prevención del riesgo (además de su atención) y abandono escolar. En este sentido, el reto consiste en convencer a las instituciones de la necesidad de que observen las trayectorias, que reconozcan que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera y al mismo ritmo y que por tanto sus políticas de atención para este sector no pueden seguir siendo homogéneas sino que deben asumir la diversidad y trabajar desde la equidad. Así, los sistemas de tutorías, los procesos de planeación, revisión curricular, evaluación y la oferta de servicios institucionales deberán atender de manera diferenciada a los estudiantes según sus necesidades, problemas y potencialidades, desmontando el sistema dominante de creencias y las representaciones sociales que suponen un tipo de estudiante.

En relación con los rumbos de los estudios de trayectorias escolares, sin duda, tanto la metodología como el *software* que la acompaña seguirán evolucionando, puesto que a medida que se avanza en el conocimiento surgen nuevas vetas de indagación, nuevas preguntas y dimensiones que atender; para ello, es fundamental continuar con su difusión y su implementación. Epistemológicamente, resulta importante avanzar hacia la combinación de este instrumento meramente cuantitativo con otros de tipo cualitativo. Toda vez que podemos

obtener la información sobre la trayectoria escolar a partir de datos institucionales hasta un nivel personalizado, es posible realizar estudios que nos permitan acercarnos a los casos representativos o a aquellos que llamen nuestra atención. Desde el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, en la misma línea de investigación Políticas en Educación Superior, se han realizado ya trabajos de este tipo. El análisis de los datos provistos por la metodología de trayectorias escolares se ha nutrido de enfoques de género, perspectivas sociales, nociones sobre capital cultural, integración al marco universitario y el estudio de las experiencias escolares. Todos estos trabajos sientan las bases para investigaciones que, por un lado, reconstruyan las trayectorias escolares, y por el otro, recuperen las formas en que los estudiantes viven la universidad y los factores que en ello influyen, haciendo posible el reconocimiento de nuevas dimensiones de análisis sobre la vida estudiantil.

Una línea que representa un nicho de oportunidad para los estudios sobre trayectorias escolares es la realización de investigaciones en otros niveles educativos. Hasta ahora, los trabajos se han concentrado en el nivel universitario, sin embargo, la estructura de la metodología permite su aplicación (con sus adecuaciones) a otras poblaciones.

Otro rumbo posible (y necesario) para los estudios sobre trayectorias escolares es su internacionalización. A nivel nacional son ya más de una decena de instituciones de educación superior las que han desarrollado estudios de esta naturaleza, en todos los casos con probada eficiencia. La metodología y el *software* deben promoverse en universidades extranjeras, de modo que en éstas se desarrollen investigaciones sobre el tema que permitan comparaciones internacionales de trayectorias escolares y provean de nuevas variables e indicadores, y a la vez las instituciones exploren una herramienta útil para la gestión y la evaluación.

LISTA DE REFERENCIAS

Casillas, M. A., Badillo, J., & Ortiz, V. (2010). Estudiantes indígenas en la Universidad Veracruzana. Una aproximación a su experiencia escolar. En A. Colorado & M. A. Casillas (Coords.), *Estudios recientes en educación superior. Una mirada desde Veracruz* (pp. 53-99). México: Universidad

Veracruzana. Recuperado de http://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/Libro1educacionsuperior.pdf

Casillas, M. A., Badillo, J., & Ortiz, V. (2011). Condiciones de vida, estudio y trabajo de los estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Ed.), *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-11). México: Editor. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1635.pdf

Casillas, M. A., Ramírez, A., & Ortiz, V. (2013). El Capital Tecnológico una nueva especie del capital cultural: Una propuesta para su medición. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Ed.), *Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Editor.

Casillas, M., Chain, R., & Jácome, N. (2007). El Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior, 27*(142), 7-29.

Dubet, F., & Martucelli, D. (1998). *En la escuela sociología de la experiencia escolar.* Buenos Aires: Losada.

García, M., Murillo, A., & Pacheco, L. C. (2011). Trayectorias Escolares de los Estudiantes del Programa de Ingeniería Química del Área de Ciencias Básicas e Ingenierías de la Universidad de Nayarit (Periodo 2003-2007). *Pensar Universidad*, *Revista de la Universidad Autónoma de Nayarit, 1*(2), 1-16.

Molina, A., Casillas, M. A., Colorado, A., & Ortega, J. C. (2012). *Uso del tiempo y consumo cultural de los estudiantes universitarios.* México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Universidad Veracruzana
Dirección General Editorial

Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México fue editado por el Instituto de Investigaciones en Educación y la Dirección General Editorial de la Universidad Veracruzana.

El volumen fue puesto en línea en la página electrónica de la *Biblioteca Digital de Investigación Educativa* el 24 de diciembre de 2015.