

MÚLTIPLES Y DIVERSAS MIRADAS DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Denise Hernández y Rocío López



Universidad Veracruzana



Biblioteca **Digital**
de Humanidades

MÚLTIPLES Y DIVERSAS MIRADAS DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Denise Hernández y Rocío López



Universidad Veracruzana



Biblioteca **Digital**
de Humanidades

Universidad Veracruzana

Dra. Sara Deifilia Ladrón de Guevara González
Rectora

Mtra. Leticia Rodríguez Audirac
Secretaría Académica

Mtro. Gerardo García Ricardo
Secretaría de Administración y Finanzas

Dr. Édgar García Valencia
Dirección Editorial

Mtro. José Luis Martínez Suárez
Dirección General del Área Académica de Humanidades

Múltiples y diversas miradas de los estudiantes sobre el campo de la Educación.

Denise Hernández y Hernández y Rocío López González
ISBN: En trámite

Primera edición, 2017

Coordinación editorial: Martha Ordaz

Diseño de portada e interiores: Héctor OPOCHMA López

D.R. © 2017, Biblioteca Digital de Humanidades

Área Académica de Humanidades

Edif. A de Rectoría Lomas del Estadio s/n,

Col. Centro, Zona Universitaria Xalapa, Veracruz, CP 91000

D.R. © 2017, Universidad Veracruzana,

Hidalgo 9, Col. Centro 91000

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra,
sea cual fuere el medio, sin la anuencia por escrito del
titular de los derechos.

Índice

Prólogo	9
Introducción	11
Capítulo 1	
Trayectorias biográficas y escolares de las estudiantes con hijos de la UAM-Azcapotzalco	
Introducción	17
Metodología	18
Conclusiones	29
Referencias bibliográficas	30
Capítulo 2	
Desigualdad en expectativas laborales de estudiantes de primer año de dos carreras tecnológicas	
Introducción	31
Metodología	33
Resultados: Desigualdad en expectativas laborales	35
Expectativas laborales a partir de la incidencia de las instituciones educativas (resultados cualitativos)	38
Expectativas laborales de los estudiantes del ITI	39
Expectativas laborales de los estudiantes de la UPEG	41
Conclusiones	42
Referencias bibliográficas	43
Capítulo 3	
La experiencia de ser estudiante en una universidad privada de medio costo	
Introducción	45
Metodología	46
Resultados	51
Conclusiones	54
Referencias bibliográficas	55
Capítulo 4	
La gestión de la convivencia escolar en un bachillerato	
Introducción	57
Metodología	58
Resultados	60
El ejercicio del liderazgo, organización y participación en el espacio aula-curso	61

El ejercicio del liderazgo, organización y participación en el espacio escolar	62
El ejercicio del liderazgo, organización y participación en el espacio socio-comunitario.	64
El currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el espacio aula/curso	64
El currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el espacio escolar	66
El currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el espacio socio-comunitario.	67
El clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina en el espacio aula/curso	68
El clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina en el espacio escolar	69
El clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina en el espacio socio-comunitario.	71
Conclusiones.	71
Referencias bibliográficas	73

Capítulo 5

Los proyectos laborales de los estudiantes que trabajan: experiencias, aprendizajes y expectativas

Introducción.	75
Fundamentación teórico metodológica de la noción de proyecto laboral	76
Resultados.	78
Conclusiones	84
Referencias bibliográficas	85

Capítulo 6

La familia como ámbito educativo: formación de sentidos y significados sobre la universidad

Introducción.	87
Marco conceptual	88
Aspectos metodológicos	89
Resultados.	90
Construcción del sentido y significado sobre educación superior	94
Conclusiones.	95
Referencias bibliográficas	98

Capítulo 7

Condiciones en que operan las Instituciones de Educación Superior Particulares de Veracruz

Introducción.	101
Antecedentes.	102
Metodología.	103

Resultados.....	104
Conclusiones.....	110
Referencias bibliográficas.....	111

Capítulo 8

Jóvenes universitarios y redes sociales digitales: estudio emergente en el campo de la investigación educativa

Introducción.....	113
Jóvenes universitarios y redes sociales digitales: hacia un estado del conocimiento.....	114
Cuatro Miradas: investigación del binomio jóvenes universitarios y redes sociales digitales en México.....	115
La vida cotidiana desde la fenomenología de Alfred Schütz.....	117
Metodología de la investigación.....	119
Hallazgos: encuentros y desencuentros de universitarios y redes sociales digitales en su cotidianidad escolar.....	120
A manera de cierre.....	122
Referencias bibliográficas.....	123

Capítulo 9

Capital cultural de los estudiantes de movilidad estudiantil: el caso de la Universidad Veracruzana

Introducción.....	127
La movilidad estudiantil en Educación Superior en México.....	129
La movilidad estudiantil en la Universidad Veracruzana.....	130
Desigualdad escolar.....	132
El capital cultural, social y económico.....	133
Estructura de los capitales.....	134
Metodología.....	135
Resultados.....	136
Conclusiones.....	140
Referencias bibliográficas.....	141

Capítulo 10

Formar científicos y autores en ciencias: un reto del doctorado

Introducción.....	143
Metodología.....	144
Resultados.....	148
Conclusiones.....	152

Semblanzas

Coordinadoras del libro.....	155
Prologuista.....	156
Autores y tutores de tesis.....	156

Prólogo

Juan Carlos Ortega Guerrero

En junio de 2011, seis cuerpos académicos de diferentes instituciones de educación superior fuimos convocados por el Dr. Romualdo López Zárate para integrar una Red de colaboración entre cuerpos académicos, que buscaría ser financiada por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), para apoyar el desarrollo de los estudiantes de posgrado de nuestras instituciones. Pocos meses después, en noviembre, aún sin financiamiento, se llevó a cabo en Veracruz el Primer encuentro de estudiantes de lo que posteriormente se denominaría Red Temática de Cuerpos Académicos. Programa de Interacción de Posgrados en Educación Superior (Red|ES).

En el transcurso de cinco años se llevaron a cabo cuatro encuentros de estudiantes de posgrado (en Veracruz, Puebla, Ciudad de México y Aguascalientes). Se hicieron infinidad de intercambios y estancias estudiantiles, se impartieron varios cursos y talleres. También nos encontramos en varios congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); muchos de los alumnos que vimos en los primeros encuentros obtuvieron sus grados de maestría y doctorado, y de este modo pasaron por la Red varias generaciones de estudiantes.

Otro de los objetivos de la Red, difícil de evaluar en este momento, ya que los resultados se verán en el futuro, es la construcción de relaciones académicas entre nuestros estudiantes que potencien su desarrollo en el campo de la investigación. La publicación de los resultados es el punto culminante de un trabajo de investigación. Nuestros alumnos presentaron sus avances en los encuentros de estudiantes y los publicaron en diversos congresos, siempre bajo la supervisión de sus tutores.

En tal sentido, este libro tiene el gran valor de dar la voz precisamente a los estudiantes y permitirles publicar, con criterios rigurosos de calidad, los avances y resultados de sus proyectos de investigación, ya sin el visto bueno de sus profesores; es decir, se liberan de su mentoría y continúan su trayectoria de manera independiente.

Los diez trabajos incluidos dan cuenta de la diversidad de temas y aproximaciones metodológicas cultivadas por estos nóveles investigadores: expectativas y mercado laboral, percepciones sobre el significado de la educación, convivencia en las aulas e integración al medio universitario, redes sociales, movilidad estudiantil, operación de instituciones particulares de educación superior, estudiantes con hijos, formación de científicos. Estos temas son tratados con diversos niveles de profundidad, ya que derivan de tesis de maestría o doctorado; utilizan enfoques cuantitativos, cualitativos o mixtos, y conllevan la aplicación de cuestionarios o entrevistas, o el análisis de datos secundarios.

Hasta donde conozco este libro, es único dentro de los productos de la Red. Enhorabuena por la iniciativa que servirá para dejar constancia de cinco años de relaciones fructíferas entre nuestras instituciones educativas.

Introducción

El libro que ofrecemos al lector es producto de investigaciones realizadas por los estudiantes que cursan o cursaron un programa de posgrado en Instituciones de Educación Superior (IES) que conforman la Red Temática de Cuerpos Académicos: Programa de Interacción de Posgrados en Educación Superior (Red|ES). La Red está compuesta por profesores investigadores de posgrados en educación (especializaciones, maestrías y/o doctorados), pertenecientes a cinco cuerpos académicos (CA), reconocidos por el PROMED (Programa para el Desarrollo Profesional Docente), que históricamente han colaborado en distintos momentos y eventos: 1) «Innovación Educativa» (UNISON-CA-58), Universidad de Sonora (UNISON); 2) «Instituciones y Actores de la Educación» (UAA-CA-85), Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA); 3) «Educación, Cultura y Sociedad» (UV-CA-79), Universidad Veracruzana (UV); 4) «Sociología de las Universidades» (UAM-A-CA-4), Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco (UAM-A); 5) «Investigación Científica. Desarrollo Tecnológico y Vinculación Social» (BUAP-CA-249), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). También forma parte de la Red un grupo de investigación invitado que cuenta con las características de Cuerpo Académico Consolidado (CAC) de la clasificación del PROMED:¹ «Instituciones Educativas» (Responsable: UAM-A-CA-4), Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Cabe destacar que la Red se conformó con diversos objetivos, tales como: robustecer los programas de formación de los estudiantes; ofrecer oportunidades de movilidad de profesores y de estudiantes, en el marco de los programas formativos de las IES; enriquecer los programas de posgrado participantes; organizar actividades en eventos académicos, como foros, debates, simposios, mesas de discusión o conferencias en torno a temas de interés de los profesores y estudiantes de los programas.

Esta obra fue pensada como un espacio para que los estudiantes o egresados de las seis IES participantes, tuvieran la oportunidad de compartir sus avances y resultados de investigación. Para ello se lanzó una convocatoria y se realizó una selección de los trabajos postulados, dando como resultado la integración de diez textos que muestran, como su título lo dice, «múltiples y diversas miradas de los estudiantes sobre el campo de la Educación».

En el primer capítulo, «Trayectorias biográficas y escolares de las estudiantes con hijos de la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco», Alma Arvizu resalta a un tipo de estudiante que puede considerarse como fuera de lo tradicional, las madres-estudiantes. La autora expone el cruce entre la maternidad y los estudios universitarios en las trayectorias escolares y biográficas de las estudiantes madres de la UAM-A. Para la realización de ese estudio se empleó la base de datos del proyecto «Trayectorias escolares de

¹. Para conocer más sobre la Red, véase <http://rededucacionsuperior.net/>

los alumnos de licenciatura. UAM-A»; se aplicaron dos tipos de cuestionarios y una entrevista a 20 estudiantes, lo que permitió conocer las estrategias y recursos que las madres generaron dentro y fuera de los espacios escolares para ingresar, permanecer y egresar de la universidad. Sus hallazgos dan cuenta de que las instituciones de educación superior tienen poca consideración con las madres estudiantes, que la falta de efectividad en las políticas universitarias las lleva a buscar y generar otras redes de apoyo al interior de la universidad y valerse por sus propios recursos; el apoyo de la pareja y familia es fundamental para que ellas ingresen o permanezcan en sus estudios.

Maricarmen Rodríguez, en el segundo capítulo, presenta su trabajo «Desigualdad en expectativas laborales de estudiantes de primer año de dos carreras tecnológicas», donde analiza las expectativas laborales de los estudiantes que cursan el primer año de las carreras tecnológicas de Ingeniería en Informática del Instituto Tecnológico de Iguala y de la Ingeniería en Telemática, ambas de la Universidad Politécnica del Estado de Guerrero. El diseño de la investigación es de corte cualitativo, se aplicó una encuesta a 79 estudiantes y en una segunda selección se realizó una entrevista semi-estructurada a 27. Entre los principales hallazgos Rodríguez señala que los jóvenes universitarios tienen expectativas laborales ambiciosas y que vislumbran escenarios alternos de trabajo vinculados con el contexto regional y estatal, mientras que los estudiantes del tecnológico sólo poseen la certeza de ingresar al campo laboral al egreso, por lo que sus posibilidades se ven sesgadas.

Brenda Pérez nos presenta un tercer capítulo, «La experiencia de ser estudiante en una universidad privada de medio costo», en el cual se abordan las formas en que algunos jóvenes estudiantes, que han sido rechazados de universidades públicas, viven los procesos de asimilación y aceptación en la universidad privada a la que ingresaron, mediante su capacidad resiliente a partir de su experiencia en tres ámbitos: la familia, la escuela y el trabajo. El estudio es de carácter cualitativo, en el cual se realizaron 31 entrevistas a informantes rechazados de una universidad pública. Entre los hallazgos de esta investigación encontramos los significados que dan estos jóvenes al hecho de haber sido rechazados de una universidad pública consolidada y tener que buscar una segunda opción; la universidad privada les ofrece un lugar que reivindica su ser estudiante y su pertenencia a la sociedad.

Héctor Rodríguez reporta, en el cuarto capítulo, «La gestión de la convivencia escolar en un bachillerato», un estudio de caso, con un diseño mixto, sobre la gestión de la convivencia escolar que se realizó en un bachillerato tecnológico, en la modalidad escolarizada-presencial, del estado de Aguascalientes, que está reportado como un bachillerato con niveles bajos de violencia escolar. El objetivo de la investigación fue conocer cómo se gestiona la convivencia escolar a través de tres espacios de observación (el aula/curso, el espacio escolar y el socio-comunitario), así como por medio de tres dimensiones de análisis: 1) el ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar; 2) los procesos de enseñanza-aprendizaje, y 3) el clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina. Para la recolección de datos se realizaron cuestionarios y entrevistas individuales y grupales a directivos, docentes, estudiantes

y familiares, además del análisis de documentos oficiales e internos del centro escolar. En los resultados se hace hincapié en que debido a la toma de decisiones claras y justas en la resolución de los conflictos, la convivencia resulta satisfactoria; además, se promueve la participación y corresponsabilidad de todos los actores de la comunidad escolar, cuestión que favorece el buen trato y el respeto. Asimismo se indica que una parte del personal docente se resiste a los cambios y que existe abuso de poder de éste hacia los alumnos.

En el quinto capítulo, «Los proyectos laborales de los estudiantes que trabajan: experiencias, aprendizajes y expectativas», Danahé Cortez presenta los resultados de un estudio cualitativo realizado con estudiantes de la UNISON. Dicho estudio tiene como objetivo conocer las expectativas que tienen los universitarios (que estudian y trabajan) sobre el mercado laboral, y cómo es que elaboran sus estrategias de inserción laboral a partir de sus diferentes experiencias. Se realizó un muestreo teórico con criterios de tipo analítico, en donde se entrevistó a 26 estudiantes de cuatro programas académicos (Administración de Empresas, Sociología, Diseño Gráfico y Geología). Los resultados permitieron hacer una categorización con respecto a los tipos de proyectos laborales y dejaron ver el conocimiento que tienen los jóvenes sobre las oportunidades de trabajo y las condiciones a las que tendrán acceso al momento de egresar de la universidad.

Silvia Estrada nos presenta, en un sexto capítulo, otro estudio realizado en la UNISON, titulado *La familia como ámbito educativo: formación de sentidos y significados sobre la universidad*, donde se pretende conocer el papel que la familia juega en la formación de sentidos y significados que los jóvenes le atribuyen a la educación superior, según el marco de la experiencia educativa. El estudio realizado fue cualitativo, descriptivo e interpretativo. La recolección de datos se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas a 16 jóvenes de entre 18 y 22 años de edad, de primero o segundo semestre de las distintas divisiones académico-organizativas de la UNISON. Las entrevistas tuvieron la intención de recuperar las experiencias educativas en el ámbito familiar sobre el proceso de formación de significados y sentidos acerca de los estudios universitarios. Los resultados indican que si los padres cuentan con un nivel educativo alto esto favorece las conductas relacionadas con el ámbito escolar. Además, el papel de la familia es importante en la formación de significados sobre la educación superior, y que ésta puede influir en eventos importantes que marcan las decisiones futuras.

En el séptimo capítulo Arely Marchena nos presenta un estudio referente a las *Condiciones en que operan las Instituciones de Educación Superior Particulares de Veracruz*, partiendo de la idea de que éstas ofrecen servicios de calidad para formar profesionistas eficaces y competentes en el ámbito laboral. Se presenta un estudio cuantitativo, en el cual se recuperaron datos correspondientes, principalmente, a la Estadística 911 del periodo 2013-2014, de nivel licenciatura en modalidad escolarizada. Entre sus resultados destaca que las IESP del estado de Veracruz están centralizadas en los municipios con mayor número de habitantes; que a pesar de que no todas las instituciones cuentan con los indicadores básicos ofrecen programas atractivos en cuanto

a tiempo, horarios y lugares disponibles para los alumnos; sin embargo, el hecho de que puedan atender a una gran cantidad de estudiantes no significa que operen en condiciones adecuadas.

En el octavo capítulo, Jóvenes universitarios y redes sociales digitales: estudio emergente en el campo de la investigación educativa, presentado por Fernando Domínguez, se destaca la necesidad de reflexionar e indagar sobre los usos que le dan los jóvenes universitarios a las redes sociales digitales, tanto en el ámbito escolar como social, y su relación con el área de estudio, su rol dentro de las redes y la significatividad que otorgan a estos espacios digitales. Se parte del supuesto de que en la vida cotidiana cada sujeto actúa de acuerdo a su aquí y ahora, y construye la realidad a través de la interacción con otros. Se realizaron 20 entrevistas semiestructuradas realizadas a un grupo de jóvenes estudiantes de la uv de las seis áreas académicas, de 19 a 25 años. Los hallazgos permitieron identificar la existencia de distintos tipos de interacción que tienen los jóvenes universitarios a través de redes sociales digitales, relacionados con factores como el área de estudio y su rol dentro de la comunidad estudiantil.

María del Sagrario Pérez presenta, en el noveno capítulo, «Capital cultural de los estudiantes de movilidad estudiantil: el caso de la Universidad Veracruzana», un panorama general de las características de los estudiantes de movilidad, con el propósito de analizar la forma en que operan los programas institucionales y examinar si están cumpliendo con los objetivos planteados por la propia institución. En un primer momento se observa la composición académica (área académica) de los estudiantes de la uv, el género, las regiones en las que estudian, además de sus características socioeconómicas y las dotaciones de capital cultural. La información obtenida fue recabada de dos bases de datos (una de la Coordinación de Movilidad Estudiantil y Académica y la otra del Sistema de Consulta de Perfil de Ingreso, ambos de la uv), de personas admitidas en licenciaturas de la uv de 2010 a 2012, de quienes se obtuvieron diversos datos relacionados con el origen social y la trayectoria escolar, los cuales permitieron reconstruir el capital cultural de los estudiantes de movilidad. Los resultados obtenidos arrojan ideas encaminadas a plantear cómo la movilidad estudiantil genera un grupo de élite entre los estudiantes universitarios, porque exige contar con ciertas características que implican un mayor capital cultural y nivel socioeconómico, generando así una desigualdad escolar más pronunciada.

En el décimo y último capítulo, «Formar científicos y autores en ciencias: un reto del doctorado», Rocío Brambila, analiza las prácticas epistémicas y de literacidad colaborativas en un doctorado científico. La metodología utilizada en esta investigación fue cualitativa, desarrollada desde una perspectiva socioantropológica y sociológica, específicamente neoinstitucionalista. Se realizaron ocho entrevistas a egresados del Doctorado en Electrónica del Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica, así como al doctor que los formó, con la finalidad de reconstruir los procesos formativos escritos de los egresados. Se analizaron las actividades relacionadas con los roles científicos y procesos de aprendizaje colaborativo, de producción académica

y de enculturación científica. Entre los hallazgos destaca que los actores que integran este grupo de científicos acercados por la colaboración y la práctica, tejen una red invisible que sostiene y mantiene su producción científica en un nivel mayor que la media de su disciplina en el país. La colaboración académica y con la industria ha madurado en un transcurso de 25 años y ha sido la fuerza cohesiva que supera los límites culturales, económicos, espaciales y temporales, que potencializa las habilidades de sus actores y mejora sus procesos cognitivos.

Denise Hernández y Hernández
Rocío López González
(Coordinadoras)

Capítulo 1

Trayectorias biográficas y escolares de las estudiantes con hijos de la UAM-Azcapotzalco

Alma Vanessa Arvizu Reynaga

Introducción

A partir de la perspectiva sociológica de curso de vida se atiende a dos condiciones que se empatan en la biografía de las mujeres, tanto ser madre como estudiante universitaria. Para ello se realiza un trabajo que explora las características de las madres universitarias y cómo experimentan sus trayectorias escolares y curso de vida, tomando como muestra a las estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco (UAM-A), las cuales ingresaron a esta institución entre 2006 y 2013. Para fines analíticos, se construyó una tipología de las madres estudiantes según la ocurrencia del nacimiento del primogénito y de su entrada a la universidad. Así, en este trabajo se explorarán dos tipos distintos de estudiantes con hijos: las que son madres antes de la educación superior y las que tienen a su primer hijo durante sus estudios universitarios.

En la primera parte de este capítulo se expone el «Tipo A. Las estudiantes que fueron madres antes de la universidad». Con este tipo de estudiantes se pudo profundizar, tanto estadística como cualitativamente, en sus características generales, las dificultades que tienen al ingresar a la universidad y los motivos que les llevaron a regresar a los estudios luego de la maternidad. Posteriormente se analiza el «Tipo B. Las estudiantes que fueron madres durante la educación superior», con quienes se contrastan tanto las estrategias como los recursos que emplean para su ingreso, permanencia y salida de la universidad. Se notará que en ambos tipos, aun cuando existe la similitud de imbricar dos eventos de vida, maternidad y educación superior, las trayectorias escolares se ven encausadas por la biografía, por el orden en que se dan los eventos de vida, así como por los factores externos a la educación, como la familia y la pareja, que juegan un papel determinante en la manera como estas estudiantes viven su experiencia escolar.

Este estudio también refleja algunas cuestiones de género que siguen limitando las trayectorias educativas y laborales de las mujeres, que implican «obligaciones» socialmente adjudicadas a la maternidad, menores oportunidades para el trabajo, pocas opciones para el cuidado de los hijos y mayores responsabilidades familiares. Tales limitaciones les están llevando a apresurar algunos eventos en su vida, dejarlos inconclusos, postergarlos o a prolongar su estancia en otros. De esta manera, se observa en las generaciones analizadas una clara muestra de que el tránsito que va de la juventud a la adultez no coincide con el modelo normativo propuesto por el curso de vida, ni en secuencia de eventos ni en calendario.

Finalmente, en las conclusiones se retoman los principales resultados del análisis de ambos tipos y las principales diferencias entre uno y otro. Se profundiza sobre los cambios biográficos que estas mujeres tienen a partir de la maternidad y la manera como se reconfiguran sus trayectorias escolares luego de este evento de vida.

Metodología

La metodología empleada para la construcción de las características y rasgos generales de los tipos de estudiantes parte de dos fuentes de datos. Para el primer tipo, se hizo uso de las bases estadísticas del proyecto «Trayectorias Escolares de los estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco» (De Garay & Miller, 2004), impulsado y concretado por los profesores investigadores del área de Sociología de las Universidades en la UAM-A. Este proyecto consta de dos tipos de cuestionarios aplicados a todas las generaciones de estudiantes que ingresaron desde 2003 a la fecha: uno que se solicita en el primer ingreso a toda la generación y otro que se aplica a la misma generación por cada año de permanencia en la institución.

Para fines analíticos se consideraron algunos criterios de recorte a esta base de datos. En principio se decidió trabajar únicamente con los cuestionarios de primer ingreso, dado que la codificación de las bases no permitía la reconstrucción de las trayectorias por cada año; por tal motivo en el análisis estadístico sólo se pudo observar este tipo de estudiantes con hijos que ingresaron siendo madres (Tipo A). La segunda limitante fue la selección de las generaciones para trabajar, pues si bien se contaba con los cuestionarios desde 2003 a 2013, de igual forma, por errores de codificación las generaciones 2003, 2004 y 2005 no entraron en el estudio. Por último, es menester aclarar que este proyecto de recolección –sobre trayectorias escolares– tenía un propósito distinto al de esta investigación, por lo que sus cuestionarios no eran exclusivos del tema de maternidad; sin embargo, se contó con la pregunta sobre si los estudiantes tenían hijos, lo que se pudo cruzar con otras variables como el estado civil, el trabajo, el tiempo de suspensión de estudios y la edad. El manejo de los datos y su análisis consecuente fueron realizados con el programa SPSS Statistics 22.

Por otra parte, para complementar la información que se recolectó gracias a las bases de datos, se realizó el diseño de una guía de entrevista la cual se estructuró en función de los hallazgos obtenidos en la exploración de las bases de datos. Las preguntas del cuestionario se ordenaron en cinco categorías: Datos generales, concepción de la maternidad, estrategias para compaginar maternidad y estudios, recursos y redes de apoyo, y experiencias vividas, dentro y fuera de los espacios universitarios, en torno a la maternidad.

En total se obtuvieron 20 entrevistas, cinco para el Tipo A y 15 para el Tipo B (Tabla 1), con las cuales se pudo profundizar no sólo en sus características generales sino también en las narraciones. Se encuentran comportamientos similares en las estrategias que generaron para vivir la maternidad en conjunción con la condición de estudiante; se consideran las estrategias de ingreso, permanencia y egreso de la educación superior, los apoyos recibidos y los recursos que deben implementar para compaginar maternidad y estudios.

Tipo A. Estudiantes que fueron madres antes de la educación superior

El primer dato que se obtuvo de las bases de datos fue cuántas de ellas llegaron a la UAM-A siendo madres. Así, del total de mujeres inscritas por primera vez en la institución en las generaciones que van de 2006 al 2013, sólo se recibió un porcentaje menor a 6% de estudiantes con hijos (Figura 1). Este dato es de llamar la atención, pues en 2015 México ocupó el primer lugar en cifras de embarazo adolescente y juvenil entre los 34 países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2010), cifra que puede revelar una baja escolarización de las mujeres con hijos así como una dificultad para alcanzar niveles de educación superior.

Además del bajo porcentaje de estudiantes con hijos que llegan a la UAM-A, otro rasgo que resalta en ellas es la edad con la que ingresan a la universidad. Como observamos en la Tabla 1, las mujeres de este primer tipo que fueron entrevistadas, ingresaron a la universidad con una edad que va de los 29 hasta los 50 años. De igual manera, en el análisis estadístico se encontró que las mujeres que ingresaron a la universidad siendo madres, tienen una edad que difiere de la edad estimada por las instituciones de educación superior (17 o 18 años) para el ingreso de sus estudiantes, y que también dista del promedio del resto de los estudiantes de esta institución, pues según el Informe de Actividades del rector, en 2014 dos terceras partes de los estudiantes ingresó con menos de 19 años (López, 2014).

		Tipo A				Tipo B			
Trimestre que cursa	División	Año en que entró a la carrera	Estado civil	Edad a la que tuvo a los hijos	No. de hijos	Edad	Nombre		
Tesis	CSH	2010	Divorciada	17	3	50	Pilar		
Mixto 6° y 10°	CBI	2012	Separada	23	2	36	Mayra		
12°	CSH	2008	Separada	19	1	34	Janeth		
12°	CSH	2009	Separada	19	2	31	Haydée		
6°	CSH	2008	Separada	16	3	29	Andrea		
12°	CSH	2009	Casada	29	1	31	Yuriko		
10°	CSH	2011	Separada	26	1	28	Angélica		
10°	CSH	2009	Casada	27	1	27	Alejandra		
8°	CSH	2012	Soltera	23	1	27	Artemisa		
Mixto 10° y 11°	CYAD	2008	Soltera	24	1	26	Mitzi		
Tesis	CSH	2006	Casada	24	2	26	Paola		
Tesis	CSH	2008	Casada	20	2	25	Brianda		
11°	CSH	2009	Soltera	21	1	25	Joselyn		
N/A	CSH	2009	Casada	21	1	24	Anónima		
5°	CBI	2008	Separada	18	1	24	Lina		
12°	CSH	2009	Casada	21	1	23	Mayte		
7°	CYAD	2010	Casada	20	1	23	Perla		
12°	CYAD	2010	Soltera	20	1	22	Joselyn R.		
5°	CBI	2012	Separada	19	1	21	Abiril		
8°	CSH	2012	Unión	19	1	21	Karla		

TABLA 1. Información general de las madres estudiantes entrevistadas por tipo

Fuente: Elaboración propia.

La exploración de las bases de datos permitió observar que la edad de las mujeres con hijos que llegan a la universidad, para todas las generaciones analizadas, en su mayoría es de 23 años o más (Figura 2).

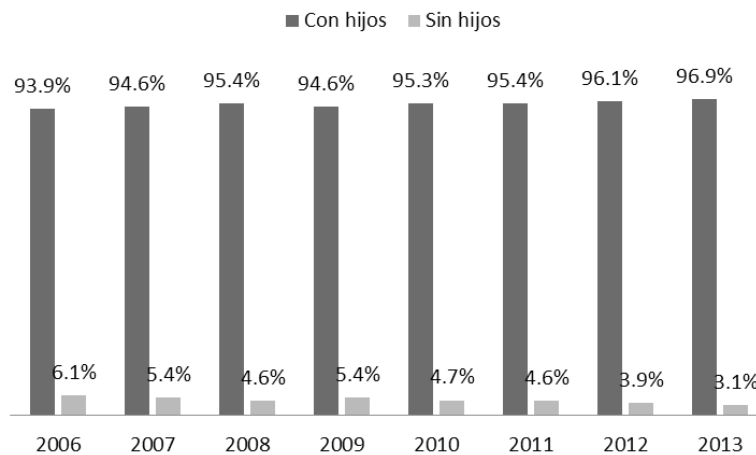


FIGURA 1. Porcentaje de universitarias de nuevo ingreso con y sin hijos por generación (2006-2013)

Fuente: Elaboración propia a partir de las Trayectorias Escolares de los estudiantes de la UAM-A.

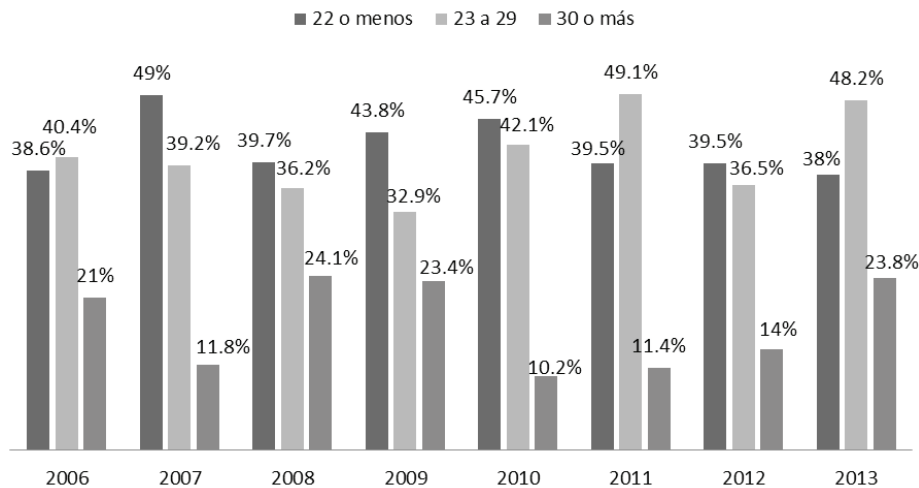


FIGURA 2. Distribución de las estudiantes con hijos por rango etario. Generaciones 2006-2013.

Fuente: Elaboración propia a partir de las Trayectorias Escolares de los estudiantes de la UAM-A.

El motivo principal por el que estas mujeres se incorporan a la educación superior en una etapa distinta a la de sus compañeros, es porque vivieron la llegada de su primogénito cuando estudiaban el bachillerato. La edad en la que fueron madres por primera vez va de los 16 a los 23 años. El hecho de convertirse en madres no es el único factor asociado a su receso escolar, pues luego de la llegada del hijo deben cambiar algunas de sus rutinas familiares, personales y escolares. Además en ellas prevalecen algunas pautas culturales y de género

que las llevan a desarrollar algunas transiciones adelantadas; por ejemplo, al igual que la maternidad, también viven uniones prematuras con poco tiempo de diferencia, ya sea antes o después del nacimiento del hijo. Los principales motivos para contraer nupcias fueron por embarazo o porque querían formar una familia. Al respecto, Villagómez (2008) encuentra que:

en México existe un marcado patrón de unión y fecundidad temprana [...] que subsiste en amplios sectores de la población, aunque se ha modificado de manera paulatina a partir de la extensión de la escolaridad y la transformación de las aspiraciones de desarrollo personal propias de la modernidad. (p. 35)

En el caso de las entrevistadas, todas ellas tuvieron una unión previa o posterior al nacimiento del primogénito; sin embargo, al momento de realizar la entrevista afirmaron haber roto con la relación de pareja, estaban a cargo de sus hijos y vivían en casa de sus padres. Ante ello, Quilodrán (1993) afirma que existe una clara dificultad para empatar tanto la nupcialidad y/o la maternidad con la escuela; esta afirmación se hace evidente con el porcentaje tan bajo de estudiantes madres que llega a la universidad. Si bien hay una prevalencia del matrimonio, también es importante observar en la Figura 3, que existe un porcentaje de estudiantes madres que permanecen solteras o que han roto uniones.

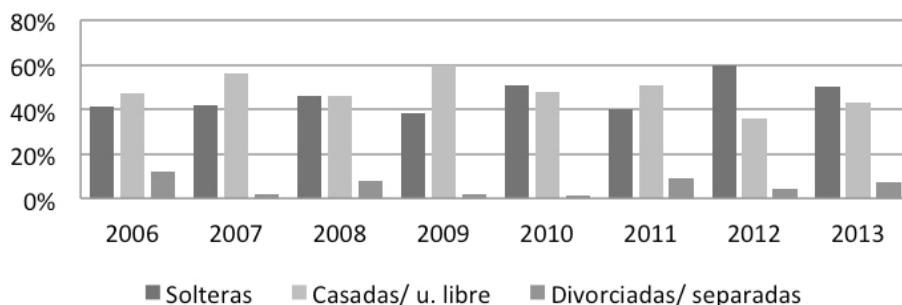


FIGURA 3. Estado civil de las universitarias con hijos por generación (2006-2013)

Fuente: Elaboración propia a partir de las Trayectorias Escolares de los estudiantes de la UAM-A.

Otra característica de este tipo de madres estudiantes es que con frecuencia tienen más de un hijo (Tabla 1). La maternidad se vuelve un *continuum* en sus trayectorias de vida, en las que los periodos que pasan sin estudios están asociados también con embarazos y alumbramientos posteriores, con el cuidado de los hijos o con la combinación de crianza y trabajo.

Por último, una característica que resalta en este tipo de madres estudiantes es que se vinculan con mayor prontitud con el mercado laboral. Luego del nacimiento de los hijos ellas tienen que cumplir con responsabilidades fa-

miliares, lo que les lleva a trabajar para cubrir sus gastos personales y los de sus hijos. En la exploración estadística, por ejemplo, se encontró que los principales motivos para trabajar de las estudiantes que ingresan a la UAM-A siendo madres, fueron los vinculados con la familia: tanto para el sostenimiento como para la contribución al gasto familiar (Figura 4). De igual manera, en las entrevistas afirmaron que luego del nacimiento de su(s) hijo(s), ellas tuvieron que trabajar para apoyar a la pareja con los gastos. Ingresar al mercado laboral a la vez que dedicaban tiempo a las responsabilidades familiares, fueron factores que retrasaron su regreso a los estudios.



FIGURA 4. Motivos para trabajar de las universitarias con hijos (2006-2013)

Fuente: Elaboración propia a partir de las Trayectorias Escolares de los estudiantes de la UAM-A.

Por otra parte, la suspensión de los estudios se relaciona con dos factores: ya sea que estas mujeres hayan interrumpido su educación para contraer matrimonio, o que la llegada del hijo haya apresurado su salida de la escuela. Es a partir del momento en que ellas asumen nuevas responsabilidades en la familia y el hogar que retrasan su regreso a la educación. A esto sumamos que la pareja se opone a que ellas vuelvan a los estudios, dando prioridad a que permanezcan en casa. Una condición más la constituye la falta de recursos materiales para poder regresar a los espacios escolares, los gastos que implica la llegada de un hijo impide su retorno a la educación de forma inmediata. De esta manera, Villagómez (2008) encuentra que la maternidad es un factor que se asocia con la falta de oportunidades futuras de las mujeres; por una parte, la llegada de los hijos les lleva a interrumpir su carrera escolar, pero además es un evento que trunca las posibilidades de desarrollo laboral, lo que trae como consecuencia la falta de posibilidades económicas para ellas y sus hijos. Lo que recuperamos en las entrevistas es que estas mujeres tienen antecedentes como problemas familiares, enfermedades, escasos recursos económicos y obligaciones con la familia que posteriormente se suman a la maternidad, pero que les fueron acarreado problemas escolares desde antes de ser madres.

En las entrevistas estas mujeres afirman que el hecho de convertirse en madres no disminuyó su aspiración de ingresar a la universidad y terminar una carrera; incluso, uno de los motivos por los que ellas deciden regresar es para darles a los hijos un ejemplo de logro académico. Sus familiares, en especial los padres, los hermanos e incluso los hijos, fueron quienes las impulsaron a seguir con los estudios. Son precisamente estas redes de apoyo las que refuerzan el deseo de ingresar a la universidad, de concluir una carrera y tener mejores oportunidades de vida.

El valor que la familia otorga a los estudios universitarios es crucial para que ellas continúen estudiando. Una disminución en las prioridades familiares sobre la educación puede poner en riesgo la culminación de sus estudios y adelantar otros eventos de vida (Quilodrán, 1993). La exploración de las bases de datos nos permitió tener un acercamiento a esta valoración; los resultados fueron que para la mayoría de las estudiantes, sean madres o no, la educación superior tiene un nivel de prioridad muy alto dentro del círculo familiar (Figura 5).

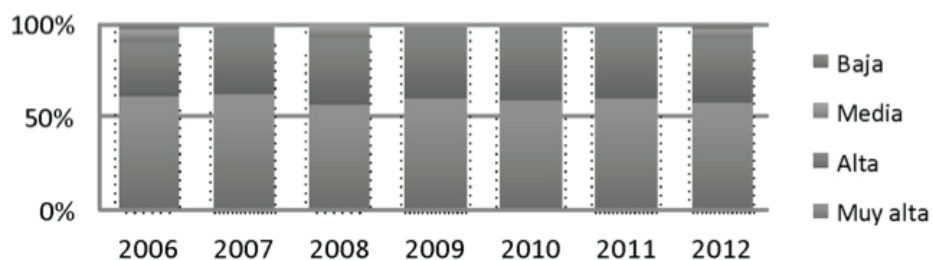


FIGURA 5. Prioridad de los estudios universitarios en las familias de las estudiantes con hijos por generación (2006-2013)

Fuente: Elaboración propia a partir de las Trayectorias Escolares de los estudiantes de la UAM-A.²

Una vez que adquieren la condición de estudiantes, conjuntar sus estudios con la maternidad les trae otros retos por sortear. En esta categoría la principal dificultad fue adecuarse al ritmo de la escuela, refrescar conocimientos que habían adquirido en el bachillerato y establecer relaciones con sus compañeros y profesores. En cuestión del cuidado de los hijos, ellas deben generar itinerarios para repartir su tiempo entre la escuela y la familia. El que sus hijos estén en escuelas de tiempo completo, al cuidado de la familia o sean ya adultos, les permite tener una mayor soltura para poder dedicar más tiempo al estudio; son incluso los hijos quienes les apoyan con las actividades escolares, domésticas e incluso con el sustento del hogar.

². La generación 2013 no está presente dentro de este análisis ya que en este año hubo una reestructuración de los cuestionarios y esta pregunta se omitió en lo sucesivo.

La maternidad es un giro en la vida de estas mujeres que les crea responsabilidades nuevas e itinerarios de vida distintos; en general, tienen diferencias temporales drásticas tanto en las trayectorias escolares como en los cursos de vida normativos, y el lapso que dejaron pasar para reincorporarse a la educación es sustancialmente mayor que el de los estudiantes sin hijos. Esta diferencia también permite observar en ellas trayectorias académicas con más fragmentaciones, así como con transiciones anticipadas y espacios de receso o suspensión más amplios.

Tipo B. Estudiantes que fueron madres durante la educación superior

En este segundo tipo el primer rasgo significativo es que la llegada del hijo ocurre cuando ellas se encontraban inscritas en la UAM-A. Al realizar la entrevista las estudiantes tenían al menos año y medio de haber ingresado a la universidad. Esto sugiere que si bien puede existir un ligero desplazamiento en la edad de las madres estudiantes, éste no es muy significativo si se compara con el resto de la población escolar que no tiene hijos, que en su mayoría ingresa con menos de 19 años (Figura 6).

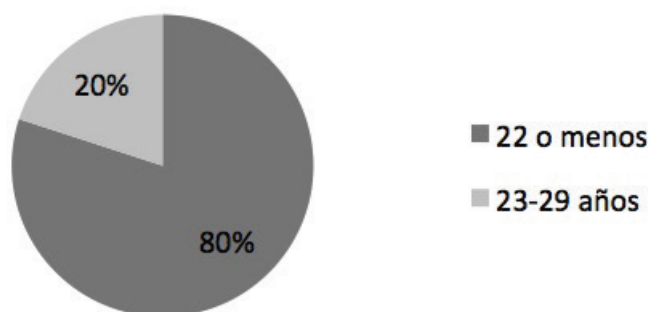


FIGURA 6. Estudiantes del Tipo B según el rango de edad en la que ingresaron a la universidad

Fuente: Elaboración propia.

Si bien estas mujeres afirmaron en sus entrevistas que sus embarazos no fueron planeados y que hubo una precocidad en la maternidad, es interesante resaltar que la totalidad de ellas tenía la mayoría de edad cuando recibió a su primogénito (Figura 7). Al respecto, la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014, realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), destaca que el mayor número de nacimientos (126 por cada mil mujeres) ocurre en el grupo de edad que va de los 20 a los 24 años, que es también el rango en donde se ubican la mayoría de las entrevistadas en la que tuvieron su primogénito.

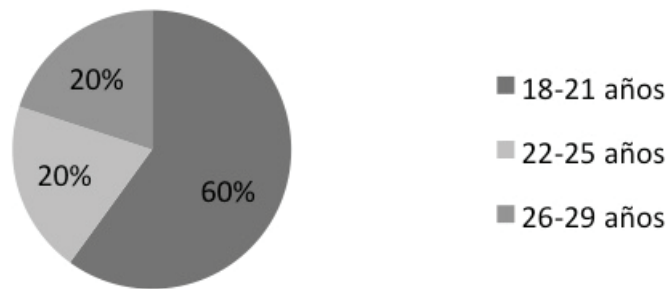


FIGURA 7. Estudiantes del Tipo B según rango de edad a la que tuvieron su primogénito

Fuente: Elaboración propia.

Es importante considerar las edades de los hijos; los primogénitos de estas mujeres tienen de cero a cinco años como máximo, lo cual hace suponer que el cuidado, los arreglos de las actividades diarias y el tiempo dedicado a la escuela son diferentes de los de las mujeres del primer tipo.

En el estado civil encontramos similitudes y divergencias con el primer tipo. Por una parte, las madres del Tipo A habían estado unidas previamente y rompieron la relación de pareja; pero para este segundo tipo, encontramos una mayor diversidad, pues hay mujeres solteras, casadas o en unión libre y separadas o divorciadas (Figura 8).

26

26

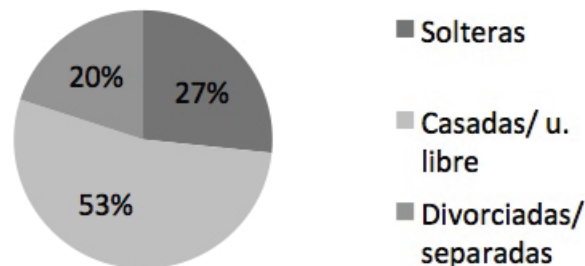


FIGURA 8. Estado civil de las estudiantes del Tipo B

Fuente: Elaboración propia.

Las que mantuvieron uniones lo hicieron con 20 años o menos, generalmente lo planearon desde el momento en que se enteraron de su embarazo, ya sea que se matrimoniaron o se unieron conyugalmente antes o poco después del nacimiento del primogénito. Al igual que con el primer tipo, estas mujeres reconocieron que sus parejas se sentían poco comprometidas para apoyarlas en sus estudios, y que les pedían permanecer en casa y cuidar de los hijos. También se encontraron madres estudiantes que recientemente establecieron uniones y que afirmaron estar satisfechas con su situación conyugal. En

su caso fue el apoyo económico y moral de la pareja lo que les permitió que continuaran e incluso culminaran la carrera universitaria. El valor que la pareja asigna a los estudios de educación superior es vital para que ellas ingresen, permanezcan y egresen.

Sobre la situación laboral, por una parte encontramos a estudiantes que se incorporaron al mercado de trabajo en una edad muy temprana, a partir de los 17 años, y antes del nacimiento de los hijos; generalmente estuvieron empleadas en actividades económicas y trabajos temporales o de medio tiempo con poca remuneración, como atendiendo pequeños negocios o vendiendo productos de manera independiente. Las estudiantes a quienes la maternidad las llevó a ingresar al mercado laboral o a buscar actividades económicas por lo general tienen empleos temporales o se dedican a la venta por catálogo, venta de ropa o alimentos. Es significativo conocer la diferencia de los motivos laborales antes y después del nacimiento de los hijos. Previo a la maternidad estas mujeres trabajaban para obtener independencia económica y pagar sus estudios; luego de ser madres sus motivos fueron apoyar el gasto familiar o sostener a la familia.

Guerra (2009), después de estudiar las trayectorias laborales de los jóvenes de sectores populares en México, ha encontrado una clara diferencia en la calidad del empleo entre hombres y mujeres; a éstas las encontramos en trabajos de menor jerarquía, con poco reconocimiento social y en condiciones de trabajo en desventaja con las de los hombres. Es interesante notar que, aunque realicen trabajos de media jornada, ellas deben cumplir con horarios laborales, escolares y domésticos, lo cual las obliga a destinar su tiempo a distintas actividades que les llegan a complicar el rendimiento escolar o el cuidado de los hijos.

Hasta este punto hemos establecido algunos rasgos generales de las estudiantes que son madres durante la educación superior; delimitamos la edad, el momento de nacimiento de los hijos, el estado civil y la situación laboral. Pero ¿qué es lo que hace que decidan permanecer en la universidad luego de ser madres? Un dato que llama la atención sobre las entrevistadas es que el tiempo de suspensión de los estudios es más corto que el del Tipo B, va de los tres meses hasta un año. A diferencia del primer tipo, estas mujeres dejaron de lado la idea de dedicarse exclusivamente al hogar y la familia; siempre tuvieron la intención de continuar estudiando, ya sea porque les faltara poco tiempo para terminar o porque la familia, la pareja o los amigos las incentivaron a continuar; incluso como iniciativa propia, suelen afirmar que una de sus metas y planes a futuro siempre fue terminar una carrera universitaria.

Una de las ventajas que tuvieron para no suspender por largos periodos la encontraron en la propia institución. La UAM-A trabaja por trimestres, lo cual fue un apoyo para que estas mujeres se reincorporaran más pronto y dejaron pasar menos tiempo para su reinscripción. Sin embargo, esta suspensión, aunque relativamente corta, tiene consecuencias a mediano y largo plazo en su trayectoria académica. La dificultad para compaginar los horarios de cuidado de los hijos, de estudio y las actividades domésticas tiene resultados que modifican el tiempo que dedican a la escuela. Una de

sus estrategias es que arreglan sus horarios escolares para cursar menos materias y tener un itinerario más holgado. Sin embargo, algunas situaciones las llevan a rezagarse, como la repetición de asignaturas, el cumplimiento de requisitos institucionales como el servicio social, el dominio de un idioma adicional o las prácticas profesionales. Así, si bien en las entrevistas comentan haber podido compaginar maternidad y estudios, también es de destacarse que todas las entrevistadas que aún no egresaban, se encontraban en rezago educativo.³

Otra razón por la que ellas permanecen en la escuela es la motivación que reciben de sus familiares. La familia juega un papel preponderante en su toma de decisiones; puede ser un aliciente para que continúen con su carrera universitaria o, por el contrario, se puede convertir en un obstáculo que no las deja avanzar en sus estudios. De esta manera, la postura familiar con respecto a la educación superior tiene dos vertientes: por una parte están las familias que apoyan económica y moralmente a las estudiantes para que culminen sus estudios; pero, por otra, están las familias de pensamiento tradicionalista, cuya mayor valoración recae en el ámbito doméstico, y que exigen a la estudiante permanecer en el hogar luego de ser madre. Sobre este tipo de familias tradicionales, Tuirán (1993) reconoce que en ellas existe una división sexual del trabajo, en la cual a la mujer se le asignan los papeles de crianza, cuidado y actividades domésticas, mientras que al hombre la labor de proveedor y protector.

Las redes de cuidado de los hijos las constituyen, principalmente, las mujeres de la familia. Un tema que salió a relucir en las entrevistas fue la red de cuidado a través de guarderías. Es importante anotar que la UAM-A cuenta con servicio de guardería para las trabajadoras y trabajadores de esta institución; sin embargo, el servicio no se presta a estudiantes. Además de la guardería, otro tema que surgió en las entrevistas fueron las becas. Anteriormente ya habíamos apuntado que el recurso económico es importante para estas mujeres, pues es el que les permite solventar los gastos de la escuela y la familia. En la UAM-A existen diversos apoyos económicos que se otorgan a estudiantes, como las becas de manutención y dos en particular que se destinan a madres estudiantes: la beca para madres jefas de familia del CONACYT y el Programa de becas para integrantes de grupos en contextos y situación de vulnerabilidad de la UAM. No obstante, aunque existen los apoyos económicos, en las entrevistas las estudiantes afirmaron que solicitaron en más de una ocasión la beca, pero luego desistieron por los requisitos burocráticos y las altas tasas de rechazo.

De esta manera, en este tipo se enmarcan ciertas dificultades dadas por el cuidado de los hijos, a diferencia del Tipo A, donde las principales dificultades de las madres estudiantes estaban en la incorporación a los estudios

³ El rezago educativo se entiende como un retraso en el progreso académico, involucra una «irregularidad en los ritmos de avance académico de los estudiantes en las carreras, provoca que el mismo proceso escolar se modifique de manera desregulada e imprevisible, como producto de los reacomodos y ajustes no contemplados en el currículo formal, que ocurren al darse los diversos movimientos y desplazamientos académicos en la población estudiantil» (Villanueva, 1990, p. 14).

luego de los largos periodos de suspensión. Notamos trayectorias educativas distintas, cursos de vida con eventos anticipados y el uso de recursos y estrategias para compaginar maternidad y estudios.

Conclusiones

Las IES cada año reciben en sus aulas a estudiantes de diferente procedencia, características y necesidades. Derivado de la masificación, la feminización y el propio cambio demográfico, el estudiantado que llega a las universidades es cada vez más diferenciado (Rama, 2007). Es por ello que investigar sobre las madres estudiantes de la UAM-A tuvo por objetivo visibilizar y dar a conocer que las universidades reciben un tipo de estudiante fuera del tradicional; por el contrario, como se denotó a lo largo del capítulo, las universitarias con hijos de la UAM-A desempeñan actividades muy distintas a las de sus compañeros sin hijos; incluso entre ellas mismas hay diferencias significativas en el arreglo de itinerarios, ritmo y orden con los que se conforman sus eventos de vida en su biografía, así como distintos caminos para transitar por la educación superior.

La intención de hacer una tipología que distinga a las madres estudiantes según el momento de vida en que tienen a su primogénito, fue porque es justamente el cruce del nacimiento del hijo con el momento de su etapa escolar el que va a determinar las dificultades, estrategias y uso de recursos que ellas deben utilizar para lograr continuar con sus estudios. Es por estas diferencias que también se empiezan a delinear trayectos de vida y escolares distintos. Las madres de Tipo A abandonaron sus estudios por largos periodos y se reincorporaron en la adolescencia o adultez de los hijos; para ellas las dificultades no son de cuidado y crianza sino de incorporación a los estudios. Por su parte, las estudiantes del Tipo B que son madres durante la universidad, tienen que arreglar sus actividades para distribuir su tiempo entre escuela, familia, hogar y, en algunas de ellas, también el trabajo. Estas distintas rutinas nos permiten observar que no hay un solo camino ni una linealidad en la trayectoria escolar o de vida; éstas apuntan a muchas direcciones, con retornos, altos y suspensiones. Los trayectos que se trazan son tan diversos como cada estudiante, por lo que la forma de permanecer y egresar es buscando los recursos e ideando estrategias que les permitan llegar a su objetivo.

Finalmente, asentamos que las IES tienen poca consideración hacia las estudiantes madres. Específicamente en la UAM-A, los requisitos para la obtención de becas, los planes de estudio, las exigencias institucionales y hasta los espacios físicos, dificultan el ingreso y la permanencia de estas mujeres. Si a esto sumamos que las políticas universitarias no son completamente efectivas para atender a esta población, y para solventar sus dificultades, entonces las madres estudiantes se ven orilladas a generar otras redes de apoyo al interior de la universidad y valerse de sus propios recursos.

Referencias bibliográficas

- GARAY DE, A., & MILLER, D. (2014). *Trayectorias educativas de los alumnos de licenciatura. UAM-A (Bases de datos generaciones 2003-2012)* [CD-ROM]. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- GUERRA, M. (2009). *Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA. (2014). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014*. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/enadid/enadid2014/default.aspx>
- LÓPEZ, R. (2014). *Informe de actividades 2014. UAM-Azcapotzalco*. Recuperado de: <http://www.azc.uam.mx/doctos/Informe2014.pdf>
- QUILODRÁN, J. (1993). Cambios y permanencias de la nupcialidad en México. *Revista Mexicana de Sociología*, 55(1), 17- 40
- RAMA, C. (2007). *Educación superior en América Latina y el Caribe: Sus estudiantes hoy*. México: Idea Latinoamericana.
- TUIRÁN, R. (1993). Vivir en Familia: hogares y estructura familiar en México 1976-1987. *Revista de Comercio exterior*, 43 (7), 662-676. Recuperado de: <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/248/8/RCE8.pdf>
- VILLAGÓMEZ, P. (2008). *Maternidad adolescente en México: diversos escenarios de desventaja social*. (Tesis de Maestría). Recuperado de: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1212/1/TFLACSO-2008PVO.pdf>
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. (8 de agosto, 2015). México primer lugar de la OCDE en embarazos adolescentes. *Boletín UNAM-DGCS*, 457. Recuperado de: http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2015_457.html

Capítulo 2

Desigualdad en expectativas laborales de estudiantes de primer año de dos carreras tecnológicas

Maricarmen Rodríguez Salvador

Introducción

La expectativa¹ como ejercicio imaginativo basa su construcción en los «horizontes de oportunidad» (Schütz & Luckmann, 2003) que tienen los sujetos ante ellos, aunque cabe aclarar que no todos comparten los mismos horizontes de oportunidad; de ahí que los procesos y actores de socialización con quienes se relacionan en su vida cotidiana resulten ser clave en la interpretación del mundo social y, por ende, en su propia representación del futuro.

Durante su vida cada persona interpreta lo que encuentra en el mundo, de acuerdo con sus intereses, deseos, aspiraciones, motivos o expectativas (Schütz, 2008); es decir, la situación biográfica de las personas llega a definir el modo en que ubican el escenario de acción, así como la interpretación de sus posibilidades y la manera de enfrentar los desafíos que se le presenten.

Dentro del mundo social los actos designarán el resultado del proceso en curso, las expectativas (o proyectos)² darán sentido a las acciones. Por «acción» se entiende «la conducta humana como proceso en curso que es ideado por el actor de antemano, es decir, que se basa en un proyecto preconcebido», mientras que el «acto» es definido como «el resultado de este proceso en curso, es decir, la acción cumplida» (Schütz, 2008, p. 86).

Sin embargo, las regiones en las que se vive pueden afectar las oportunidades e incluso limitar los horizontes de los sujetos, y por ende, sesgar sus expectativas, pues como refiere Amartya Sen (1995), «las sociedades y comunidades de las que formamos parte nos ofrecen diversas oportunidades de

¹. En este trabajo se conceptúa a las expectativas de los estudiantes como una proyección que emerge de construcciones sociales surgidas a partir de la interpretación de lo observado por los sujetos en distintos contextos.

². Proyecto es entendido como acto futuro, pues «no anticipa la acción futura, sino el acto futuro, y lo hace en el tiempo futuro perfecto», es un ejercicio prospectivo (Schütz, 2008, p. 49).

lo que podemos o no podemos hacer» (p. 32). De tal modo que los contextos que forman parte de la realidad³ del mundo de la vida cotidiana de los sujetos pueden presentar algún tipo de desigualdad.⁴

El contexto en el que se desarrolló el presente trabajo de investigación es la Región Norte del Estado de Guerrero (RNEG), en la que la desigualdad social se manifiesta de distintas maneras. Esta región se ubica en una de las seis entidades más pobres de México (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2010; Consejo Nacional de Población [CONAPO], 2013).

Entre los rasgos de desigualdad que se presentan en dicha región se encontró que tanto la oferta laboral como educativa (media superior y superior) se concentra en dos de sus dieciséis municipios, Iguala de la Independencia y Taxco de Alarcón. Las oportunidades laborales son escasas, principalmente en lo que se refiere a las telecomunicaciones y a las ciencias informáticas; tanto en la entidad como en la región el desarrollo del sector cuaternario aún es bajo (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2010; Alarcón, 2010). Las principales actividades laborales se encuentran en los sectores agroindustrial, metalúrgico y turístico.

La desigualdad de oportunidades educativas se puede observar a través del tipo de educación ofertada; alrededor de 70% de las instituciones de educación media y superior tienen orientación tecnológica (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2013); este tipo de educación con frecuencia es ofrecida a los sectores desfavorecidos por sus contenidos prácticos y por la corta duración de sus programas de estudio. La oferta universitaria tecnológica, como las universidades tecnológicas y las politécnicas, también es ofrecida a los sectores desfavorecidos por las distintas formas de egreso, como técnico superior universitario o profesional asociado, y porque ofrece a quienes obtienen los grados anteriores la posibilidad de reincorporarse en otro momento para obtener el título como ingeniero o licenciado.

A pesar de las dificultades del contexto socio-laboral en la RNEG, a la educación superior se le considera un medio que podría posibilitar un cambio en las condiciones de vida actuales de los sujetos. Asimismo, puede impulsar u orientar el deseo o aspiración de ingreso a determinado campo laboral, lo que permite explicar que para las juventudes guerrerenses de la región la educación superior tecnológica sea vista como una oportunidad que no se debe desaprovechar.

Con base en lo anterior, el objetivo de este trabajo consiste en analizar las expectativas laborales de los estudiantes que cursan la educación superior tecnológica en la Región Norte del Estado de Guerrero, así como la desigualdad social que podría incidir en ellas.

³. La realidad es un cuerpo de conocimiento que ha sido establecido socialmente (Berger & Luckmann, 2001); en otros términos, es una serie de fenómenos independientes de nuestra voluntad, pues forma parte de un mundo preexistente, nos es dada en formas culturales e históricas validadas universalmente; sin embargo, la manera en que se refleja en una vida individual depende de la totalidad de las vivencias que una persona construye en el curso de su experiencia concreta (Schütz, 2008).

⁴. La desigualdad social se define como el acceso diferenciado a ciertos bienes, servicios y espacios de la vida social y cotidiana, a partir del establecimiento de jerarquías sociales diferenciadas.

Metodología

Para los propósitos del presente trabajo de investigación se realizó una monografía de carácter descriptivo sobre el contexto y la situación de los estudiantes de primer año de dos instituciones de educación superior (IES) tecnológicas de la RNEG, cuya finalidad fue caracterizar el panorama y condiciones en que son construidas sus expectativas sobre el futuro laboral.

El interés fue analizar qué elementos contextuales figuran en la construcción de expectativas, y cuáles son las que tienen sobre el futuro laboral los estudiantes de dos IES tecnológicas que se crearon en distintos marcos de políticas educativas. Una de ellas, el Instituto Tecnológico de Iguala (ITI), en el marco de la modernización (1989); la otra, la Universidad Politécnica del Estado de Guerrero (UPEG), cuando la política se orientaba bajo el eje de la equidad (2001). Las condiciones que reunieron para ser elegidas y comparables fueron las siguientes:

1. Que las dos IES fueran de tipo tecnológico pero con diferente modelo educativo, con el fin de estudiar contextos institucionales que respondieran a los dos ejes de política educativa.
2. Estar ubicadas en la RNEG, lugar que se caracteriza por un desarrollo social y educativo bajo.
3. Contar con carreras que se asemejan, y que tienen un campo laboral similar y en desarrollo.
4. Facilidad para el acceso a las IES y sus actores (población estudiantil, docentes y autoridades educativas).

El ITI fue la primera IES tecnológica en la región y la última de tipo federal que se creó (en 1989); la matrícula actual es de 1 380 estudiantes (ANUIES, 2013). La UPEG es la «más joven» en la región, se creó en 2009 y es única por su modelo educativo, tanto en el estado como en la región; actualmente tiene una matrícula de 628 estudiantes (ANUIES, 2013). Ambas instituciones abren sus puertas a la población de la RNEG, que generalmente no cuenta con las condiciones económicas para migrar en busca de otras oportunidades educativas.

A partir de la revisión de la literatura sobre el tema de expectativas y educación superior, se consideraron importantes las siguientes categorías analíticas porque pueden intervenir en la construcción de expectativas:

1. Perfil socioeconómico y cultural de los estudiantes: 1) Características personales: edad, sexo, estado civil, 2) Procedencia institucional y 3) Motivos de los estudiantes de las dos IES tecnológicas.
2. Posibilidades que se vislumbran en las expectativas laborales de los estudiantes de las dos IES tecnológicas, construidas a partir de lo observado e interiorizado en las instituciones.

El enfoque metodológico utilizado es mixto. Mediante la metodología cuantitativa se recabó información para caracterizar a los alumnos de primer año de las carreras de Ingeniería en Informática (ITI) e Ingeniería en Telemática (UPEG), y se identificaron algunos rasgos que influyen en la orientación y construcción de expectativas. Para describir a la población estudiada se aplicó un cuestionario.

Las categorías de análisis del cuestionario corresponden a cinco ejes de análisis: perfil socioeconómico y cultural de los estudiantes, motivaciones para ingresar a la educación superior, significado que otorgan a la educación y recursos que capitalizan del entorno institucional para construir expectativas. Los reactivos abiertos solicitaban características particulares sobre la elección de institución y carrera, así como cuestiones en función del futuro de los estudiantes y de los aspectos de su vida que consideran que van a mejorar al terminar la carrera.

Sección	Objetivo
1. Información personal	Identificar características personales de los estudiantes, como edad, sexo, etcétera.
2. Educación	Identificar la trayectoria previa del estudiante para relacionarla con su situación académica actual.
3. Características del grupo familiar	Dar cuenta de las características del grupo familiar y las incidencias de éste en las decisiones y expectativas del estudiante.
4. Consumo cultural	Indagar acerca de las actividades a las que dedican su tiempo libre los estudiantes fuera de la escuela.
5. Expectativas	Conocer las proyecciones sobre futuro laboral que tienen los estudiantes de primer año de ambas IES Tecnológicas.

34

TABLA 1. Cuestionario. Cinco secciones y 72 preguntas; 14 preguntas abiertas y 58 cerradas

Fuente: Elaboración propia.

34

La metodología cualitativa permitió profundizar en los factores asociados a la construcción de expectativas de los estudiantes. Se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a los estudiantes, en las que se analizaron sus expectativas sobre su futuro laboral.

Sección	Objetivo
1. Preguntas generales	Caracterizar el contexto demográfico y social del municipio o localidad, de los estudiantes y de las instituciones.
2. Familia y educación	Identificar aspectos socioeducativos y percepción de la educación superior en el ambiente familiar.
3. Motivación para acceder a la educación superior	Identificar los motivos y la importancia que otorgan los estudiantes a los estudios superiores.
4. Expectativas	Identificar y profundizar en las proyecciones sobre futuro laboral que han construido los estudiantes a partir de lo observado e interiorizado en las instituciones, así como una posible desigualdad social.

TABLA 2. Entrevista semi-estructurada. Cuatro secciones y 23 preguntas

Fuente: Elaboración propia.

También se sostuvieron entrevistas individuales con profesores y autoridades educativas de las dos IES tecnológicas. La finalidad fue identificar la posible participación y acciones que realizan tanto profesores como la institución para contribuir a la construcción o cambio en las expectativas de los estudiantes.

Se encuestó y entrevistó a estudiantes, profesores y autoridades educativas⁵ del ITI y de la UPEG. En el ITI se aplicó el cuestionario a dos grupos de segundo semestre: 50 estudiantes de 61 inscritos. En el caso de la UPEG, a 29 estudiantes de 31 inscritos que se encontraban cursando el tercer cuatrimestre.⁶

Los estudiantes entrevistados fueron elegidos previamente del universo de los estudiantes encuestados. En el caso del ITI se entrevistó a ocho estudiantes del turno matutino y nueve del vespertino. En el caso de la UPEG se entrevistó a 10 estudiantes.

Todas las entrevistas fueron audiograbadas y complementadas con datos recopilados en notas de campo para su análisis. Cabe señalar que en la UPEG las fotografías y videograbaciones estuvieron prohibidas por cuestiones de seguridad. El trabajo de campo se llevó a cabo entre mayo y junio de 2013.

Resultados: Desigualdad en expectativas laborales

Para cumplir el objetivo que guió este trabajo de investigación es necesario reiterar que la región norte de Guerrero se caracteriza por diversos rasgos de desigualdad social; del mismo modo, es importante mencionar que los contextos institucionales, el ITI y la UPEG, presentan diferencias significativas en sus características académicas, como difusión de la oferta académica y de posibilidades futuras, características de la planta académica, características de las carreras y perfil de egreso. Diferencias que repercuten de manera desigual en la orientación y construcción de expectativas laborales de los estudiantes.

Caracterización de los estudiantes por institución (resultados cuantitativos)

Tal como De Garay (2001) sugiere, es importante conocer y dar a conocer algunas características de los perfiles de los estudiantes para saber quiénes son esos actores anónimos. La caracterización que se ofrece permite comprender que los estudiantes son distintos entre sí de diversas formas, particularidades y circunstancias externas, que pueden incidir de manera diferenciada en la construcción de expectativas laborales. A continuación se presentan los resultados cuantitativos a los que se llegó y que provienen de la encuesta aplicada a los estudiantes de primer año de las carreras de Ingeniería en Informática del ITI y de la Ingeniería en Telemática de la UPEG.

⁵. Aunque estos actores (profesores y autoridades educativas) no son primordiales para el desarrollo del presente trabajo, su testimonio durante las entrevistas así como algunas notas de campo servirán para sustentar algunos resultados y conclusiones.

⁶. Sólo había un grupo, ya que la institución únicamente opera en el horario matutino.

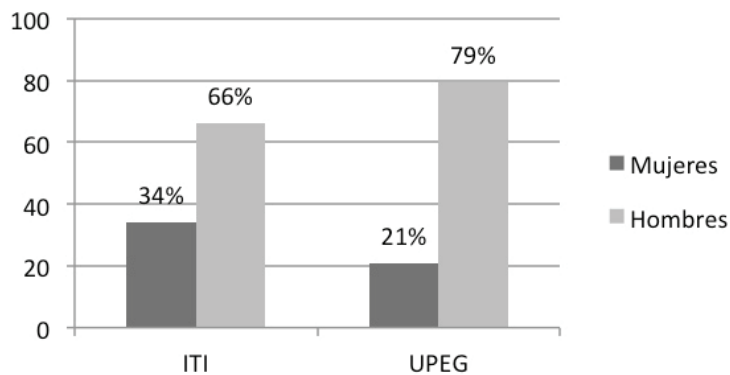


FIGURA 1. Estudiantes por género

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes de ambas IES Tecnológicas.

La distribución por género (Figura 1) entre los estudiantes de las dos IES tecnológicas es similar, aunque en la UPEG hay más hombres (79%) que en el ITI (66%). La baja participación de las mujeres (ITI, 34% y UPEG, 21%) quizá se deba a que parte de la población aún se rige por la idea cultural de que las carreras de ingeniería o las relacionadas con ciencias duras son para varones.

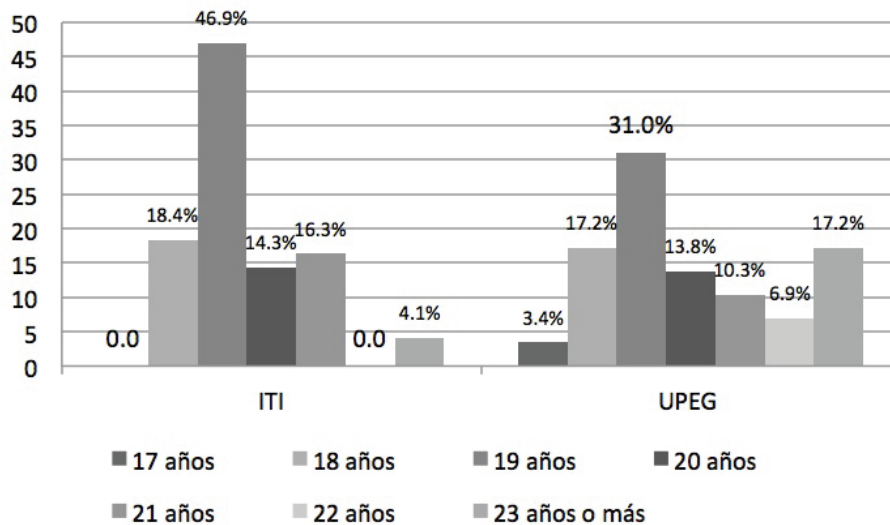


FIGURA 2. Estudiantes por edad

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes de ambas IES tecnológicas.

Tanto en el ITI como en la UPEG la edad modal al ingresar es de 19 años (Figura 2). Sin embargo, la UPEG recibe más estudiantes con 20 años de edad o más

(48.2%) que el ITI (34.7%), lo que indica que estos jóvenes han demorado su ingreso al nivel superior o han interrumpido en algún momento los estudios, por tanto sus expectativas podrían haber sufrido variaciones. Por otra parte, del total de los estudiantes encuestados se identificó que en el ITI todos son solteros y sin hijos (Tabla 3), mientras que en la UPEG uno de cada diez está casado o vive en unión libre y tiene hijos.

Estado civil	ITI	UPEG
Casado(a)	0	6.9
Soltero(a)	100	89.7
Unión Libre	0	3.4
Total	100	100

TABLA 3. Estado civil de los estudiantes por institución (%)

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes de ambas IES tecnológicas.

Las diferencias identificadas en la edad y el estado civil abren la posibilidad de que los estudiantes, además de haber interrumpido su trayectoria escolar, cuenten con experiencia en los estudios superiores y, tal vez, también en lo laboral. Esto aporta elementos distintos a los del resto de sus compañeros al momento de construir expectativas, ya que la experiencia vivida les permitirá valorar positivamente los estudios superiores, no sólo como un medio para alcanzar otros objetivos sino como un bien necesario para lograrlos.

De acuerdo con la Tabla 4, alrededor de 50% de los estudiantes de ambas IES tecnológicas únicamente se dedican a estudiar, y los que estudian y trabajan lo hacen por necesidad monetaria, como apoyar en la economía familiar o mantenerse. En el caso de la UPEG hay jóvenes con compromisos familiares que además de estudiar tienen que trabajar.

Situación académica y laboral actual	ITI	UPEG
Sólo estudio	58	44.8
Estudio y hago algún trabajo para ganar algo de dinero	22	41.4
Principalmente trabajo y además estudio	12	10.3
Estudio y estoy buscando mi primer trabajo	6	3.4
Otra situación	2	0
Total	100	100

TABLA 4. Situación académica y laboral de los estudiantes por institución (%)

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes de ambas IES tecnológicas.

Los estudiantes, tanto del ITI como de la UPEG, provienen de diversas instituciones de nivel medio superior que se encuentran distribuidas en sus lugares de origen o cerca de ellos, la mayor parte de estas instituciones se ubican en Iguala y Taxco (Tabla 5).

Tipo de Bachillerato	Institución	
	ITI	UPEG
General	24.0	65.5
Tecnológico	76.0	34.5
Total	100.0	100.0

TABLA 5. Bachillerato de procedencia, por institución (%)

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes de ambas IES tecnológicas.

Conocer el entorno escolar previo es de la mayor relevancia, pues da a los estudiantes identidad y llega a ser el referente central en la búsqueda de acceso a educación superior, ya sea porque prepara e incita a continuar con una trayectoria escolar o porque permite y orienta la salida al mercado laboral (Ramírez, 2012; Guerra & Guerrero, 2012).

La población que ingresa al ITI proviene de diferentes ambientes institucionales, principalmente de tipo tecnológico (76%), mientras que en la UPEG la mayor parte de los estudiantes (65.5%) proviene de bachillerato general (Tabla 5).

Con los datos que se han presentado para caracterizar a los estudiantes del ITI y de la UPEG, se puede inferir que las expectativas laborales son asimétricas; por ejemplo, quienes son mayores probablemente cuentan con experiencia laboral, quienes laboran probablemente tiene expectativas relacionadas con la actividad que desempeñan, quienes son casados tal vez tengan expectativas basadas en su experiencia de vida.

Expectativas laborales a partir de la incidencia de las instituciones educativas (resultados cualitativos)

A continuación se muestran los resultados sobre expectativas laborales de las entrevistas semi-estructuradas aplicadas a los estudiantes de ambas IES tecnológicas, los cuales fueron previamente seleccionados de la muestra total de los estudiantes encuestados.

Con el subapartado anterior se buscó dar cuenta de que los estudiantes son diferentes entre instituciones y al interior de éstas, del mismo modo que lo pueden ser sus expectativas laborales. Sin embargo, llegan a marcar cierta tendencia por institución a causa de sus características académicas,

pues como bien menciona Schütz (2008), a lo largo de nuestra vida vamos interpretando la realidad que se nos presenta de acuerdo con nuestros deseos e intereses, del mismo modo, la construcción de expectativas laborales tiene injerencia de dicha interpretación.

En el caso de la UPEG, a pesar de la tendencia en las expectativas de los estudiantes, se detectó una diferenciación, que podría parecer obvia, entre las expectativas laborales de los estudiantes casados y los solteros. Mientras los solteros solamente se preocupan por conseguir un empleo al egreso de su carrera perfilado a ciertas instituciones laborales, los casados incluyen a su pareja e hijos en sus expectativas, tal como se muestra en los siguientes fragmentos:

Así como se lo platico... una vez terminando yo, ella [su esposa] va a estudiar, se va a preparar, nada más preparatoria, o si ella quiere seguirle pues va a continuar. Esa es nuestra tirada para que haya doble ingreso a la casa. [E2-UPEG-M, TLM, 3er Cuat]⁷

Trabajando en TELMEX, yo voy por TELMEX [...] más que nada tener una casa, estando con mis hijos, mis hijos en la escuela, una escuela buena [E8-UPEG-M, TLM, 3er Cuat]

Expectativas laborales de los estudiantes del ITI

Con el fin de comparar las expectativas laborales de los estudiantes de ambas instituciones tecnológicas, comenzaré exponiendo las de los estudiantes del ITI; éstas carecen de rasgos significativos de orientación por parte de la institución. Para explicar dicha afirmación debe tomarse en cuenta que por lo menos hasta el año 2013 las características académicas de la institución y el modelo educativo evidenciaban rasgos de precariedad rutinarios.

Dichos rasgos daban la impresión de que el modelo educativo era conformista, pero no precisamente por convicción sino porque tal vez sólo reproducían lo que hasta ese momento conocían; es decir, nada más proporcionaban información básica a los alumnos sobre la carrera, los involucraban con el mercado laboral mediante prácticas o estadías hasta los últimos dos semestres de la carrera y, en lo referente a cuestiones relacionadas con los estudios de posgrado o certificaciones, no se les proporcionaba ningún tipo de información. Ni siquiera el perfil de los profesores⁸ daba idea a los estudiantes sobre los estudios de posgrado y del campo laboral. Los siguientes fragmentos ilustran la escasa relación entre estudiantes e

⁷. Identificador: número de entrevista-institución-género, carrera, semestre o cuatrimestre.

⁸. Aproximadamente 50% de un total de 73 profesores cuenta con estudios de posgrado, principalmente de maestría y el resto sólo tiene licenciatura. Además, en muy pocos casos cuentan con experiencia laboral en su campo de estudio, pues la mayoría comenzó a dar clases recién había egresado de sus estudios o cuando aún cursaba la licenciatura [Subdit130513], tal como sucedió en la década de los setenta a nivel nacional (Gil, 1994, p.170).

institución (y sus actores) como andamio en la construcción de expectativas laborales:

Pues no... no, nunca me he proyectado. [E16-ITI-M, IFM, 2o Sem]

Pues... mmm... bueno, me imagino con un buen trabajo, con un sueldo bueno [...] bueno, pues ahorita como no conozco mucho, vengo de bajo, no sé casi nada, así de lo que es las empresas y todo eso; bueno, ya más adelante ya se me dará por luchar por conseguir algún tipo de puesto en alguna empresa. [E17-ITI-F, IFM, 2o Sem]

También, debido a la poca incidencia del ITI sobre los estudiantes, se identificó en cerca de una cuarta parte de los entrevistados que sus expectativas laborales tenían como base la experiencia profesional familiar de quienes laboran en sectores públicos o privados, como Grupo Modelo o el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), mientras que quienes son los primeros de su familia⁹ en llegar a la educación superior sólo poseen el deseo y la certeza de que al egresar encontrarán empleo relacionado con su carrera.

Terminando mí título, bueno, terminando la carrera y si se puede el título, quiero entrar al IMSS por parte de mi mamá y ser el ingeniero ahí y darle mantenimiento al IMSS en sus computadoras, sistemas, redes, trabajar en el IMSS, porque maestro tampoco. [E10-ITI-M, IFM, 2o Sem]

Mi hermano trabajó en una empresa y pues sí me gustaría instalarme en esa misma empresa... en Corona, Grupo Modelo [...] aunque no aplicaría todo lo que aprendería acá, si acaso sólo una parte. [E5-ITI-M, IFM, 2o Sem]

Pues ojalá y logre terminar la carrera, si termino espero trabajar así en una empresa, con mi título... pues me gustaría trabajar en una empresa grande, reconocida. [E1-ITI-F, IFM, 2o Sem]

Me imagino titulado, empezando a trabajar en una empresa pequeña, ya sea de aquí de Iguala, preparándome para el reto que viene... y pues... a lo mejor casado, o todavía en planes [...] a lo mejor y si después ya, ya cuando tenga más horizonte abierto, a lo mejor y sí ya pensar en algún posgrado. [E4-ITI-M, IFM, 2o Sem]

No obstante, se logró identificar un estudiante que ingresó a la carrera por influencia de la actividad laboral que desempeñaba, actividad que no sólo lo

⁹. De acuerdo con los datos recopilados en la encuesta aplicada a los estudiantes del ITI en 2013, el máximo nivel de estudios de 63.6% de los padres es básico, mientras que de 12.8% es de bachillerato completo.

orientó para cursar la carrera de Ingeniería en Informática, sino que se muestra como el objetivo central en sus expectativas laborales:

Seguir manteniendo mi *ciber*, y si se puede poner otro o más, y tener un trabajo aparte, sería como el *ciber*, ya con el tiempo libre mantenerlo y el trabajo aparte; así quisiera que fuera; el trabajo no sabría cuál. [E3-ITI-M, IFM, 2o Sem]

Expectativas laborales de los estudiantes de la UPEG

Por otro lado, en el caso de la UPEG se encontraron expectativas laborales ambiciosas, que reflejan la contribución institucional. Por ejemplo, se observó la expectativa de ingreso a empresas vinculadas con la UPEG como Teléfonos de México (TELMEX) y la Comisión Federal de Electricidad (CFE) por parte de los estudiantes que son casados.

Si la vida me da chance ahora sí que saliendo o antes, me da la oportunidad de relacionarme con gentes de las instituciones de la CFE o TELMEX para entrar a trabajar ahí, sería eso, entrar a trabajar a uno de esos dos lugares. [E2-UPEG-M, TLM, 3er Cuat]

41

Mi expectativa siempre fue hacer examen ahí en TELMEX, aunque está medio difícil pues entrar, pero igual dicen que no se pierde nada intentándolo, pero conseguir un buen trabajo [...]. O en la comisión [CFE] también se puede, porque otra es casi igual, bueno, tiene que ver con lo de mi carrera. [E8-UPEG-M, TLM, 3er Cuat]

41

También fue común y recurrente encontrar la expectativa laboral de formar la primera empresa en telecomunicaciones de la región.

Con mis amigos hemos dicho que al terminar la carrera entre todos nos vamos a reunir, y que vamos a trabajar aquí mismo en el estado [Guerrero] haciendo una consultoría de telecomunicaciones, y que vamos a ser la primer empresa en telecomunicaciones en el estado, en el cual ahí me veo, pues, trabajando con ellos, y cumpliendo, pues... no sé, metas que tal vez me ponga más adelante. [E3-UPEG-M, TLM, 3er Cuat]

Bueno, un grupo de amigos con los que estoy, quieren crear su propia empresa, porque aquí en Guerrero no hay este trabajo de la carrera en que estamos estudiando. Entonces quieren crear su propia empresa, bueno, queremos [se ríe], pero yo creo que es muy difícil lograr crear una empresa. [E9-UPEG-F, TLM, 3er Cuat]

En una empresa o a, no sé, formar una empresa con mis compañeros. [E10-UPEG-F, TLM, 3er Cuat]

Por último, menos de una cuarta parte de los jóvenes expresó sus deseos por migrar a otra entidad o país en busca de oportunidades laborales, expectativas que reflejaban la experiencia profesional de sus profesores y de algunos documentos biográficos presentados en clase.

Yo quiero irme de Guerrero e incluso del país, porque en lo que es Latinoamérica hay mucho campo laboral para desarrollar mi área de mi carrera, de lo que estoy estudiando. [E6-UPEG-M, TLM, 3er Cuat]

Bueno, como un profe [sic] siempre nos platica que él estuvo estudiando y que después su maestro lo sacó, que porque se lo llevó a no sé, se lo llevó a Costa Rica a poner una empresa, y pues él se salió de estudiar, y pues ése como que ya empezaba a empezar. Y entonces yo digo, a la primera oportunidad que me salga a mí, pues yo me salgo y me voy, porque sí me gusta mucho la parte de... todo lo que es abajo, eh, no sé, Costa Rica, Colombia, Perú, Chile, todo eso me gusta a mí, y dije, no, pues sí, el profe la hace, si el profe tuvo la oportunidad le voy a echar ganas y platicar con los profes, y si me sale la primera oportunidad, pues me voy, porque sí me gusta mucho eso. [E7-UPEG-M, TLM, 3er Cuat]

Para cerrar este breve apartado, cabe mencionar que se identificó que las carreras ofertadas, tanto en el Tecnológico como en la Politécnica, y la formación recibida, distan de la oferta del campo laboral regional, por tanto, las expectativas y posibilidades de los jóvenes se ven sesgadas.

No obstante, es importante mencionar que pese a los vínculos universidad-empresa que puedan existir en las dos modalidades estudiadas, las posibilidades de que los jóvenes logren acceder a las empresas son bajas, tal como lo mencionó el secretario académico de la UPEG, pues aunque los reciben para realizar sus prácticas profesionales o sus estadías, eso no significa garantía de contratación al concluir dichas actividades [Dir-Carrera-UPEG-M, TLM¹⁰], pues las empresas tienden a contratar a egresados de instituciones que poseen cierto prestigio, como el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) o el Tecnológico de Monterrey (Encuesta a Empleadores AméricaEconomía, 2012). Lo anterior nos lleva a pensar que los empleadores tal vez consideren que el perfil profesional de los jóvenes del Tecnológico y la Politécnica es de menor calidad que el de los antes mencionados.

Conclusiones

Las juventudes de la Región Norte del Estado de Guerrero viven una realidad matizada por distintas desigualdades sociales, que va desde la concentración de oportunidades laborales y educativas en los principales municipios de la

¹⁰. Director de la carrera de Ingeniería en Telemática.

región, hasta el tipo de oportunidades laborales y educativas ofertadas, asimismo al interior de las instituciones se encuentran otras desigualdades.

Por tanto, las expectativas y posibilidades laborales de las juventudes guerrerenses que estudian en el ITI y la UPEG, se encuentran signadas por dichas desigualdades sociales. Sin embargo, dentro del marco de interpretación sobre lo observado y lo vivido por los estudiantes en los contextos institucionales, dichos contextos tienen un papel ambivalente en los horizontes de oportunidad, pues mientras que para los estudiantes pueden representar una oportunidad para acceder a distintos espacios laborales, desde un panorama objetivo, al contrastar dichos espacios y sus particularidades con el contexto socio-laboral de la región simplemente pueden representar un espacio que en el discurso de lo formal representan una oportunidad para sectores desfavorecidos de cursar una carrera universitaria, con bajas posibilidades de materializar las expectativas laborales.

A pesar de que el ITI tiene un papel lento y pasivo en relación con sus características académicas y los estudiantes, y que la UPEG posee ciertas particularidades que pueden contribuir en la construcción y orientación de expectativas laborales, no podemos dejar de cuestionarnos cuál es el fin de ofertar esas carreras. Quizá se espera que en una entidad tan pobre como el estado de Guerrero el gobierno nacional y estatal así como el sector privado inviertan en infraestructura y ofrezcan las condiciones óptimas para emplear a los egresados, pues aunque las instituciones tienen vínculos con la CFE o TELMEX, eso no es ninguna garantía para que los estudiantes logren colocarse en dichas empresas.

En todo caso, se puede concluir que en la mayor parte de las situaciones analizadas las expectativas laborales de los estudiantes de ambas IES tecnológicas tienden a ser más deseables que posibles; es decir, tienen poca relación con la realidad objetiva, pues además de enfrentarse a contextos socio-laborales diferenciados y desiguales se enfrentan a desigualdades de capital social y de desarrollo en los campos laborales de sus áreas de estudio.

Referencias bibliográficas

- ALARCÓN, D. (2010). *Guerrero: perfiles y horizontes*. México: Universidad Politécnica del Estado de Guerrero.
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2013). *Anuario Estadístico de la Educación Superior 2011-2012*. Recuperado de: <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- BERGER, P. & LUCKMANN, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- CONSEJO NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA DE DESARROLLO SOCIAL. (2010). Índice de rezago social 2010 a nivel municipal y por localidad. Recuperado de: <http://web.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/%c3%8dndice-de-Rezago-social-2010.aspx>

- CONSEJO NACIONAL DE POBLACIÓN. (2013). Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010. Recuperado de: http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/mf2010/CapitulosPDF/Anexo%20B2.pdf
- AMÉRICA ECONOMÍA. (2012). *Encuesta a empleadores*. Recuperado de: <http://rankings.americaeconomia.com/2012/ranking-universidades-mexico/encuestas.php>
- GARAY DE, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- GIL, M., ET AL. (1994). *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- GUERRA, E. & GUERRERO, I. (2012). ¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato. En E. Weiss (Coord.), *Jóvenes y Bachillerato* (pp. 33-62). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA. (2010). *Actividades Económicas, principales sectores de actividad*. Recuperado de: <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/gro/economia/default.aspx?tema=me&e=12>
- RAMÍREZ, R. (2012). *Cambiar, interrumpir o abandonar. La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- SEN, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. España: Alianza.
- SCHÜTZ, A. (2008). *El problema de la realidad social*. Argentina: Amorrortu.
- SCHÜTZ, A. & LUCKMANN, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Argentina: Amorrortu.

Capítulo 3

La experiencia de ser estudiante en una universidad privada de medio costo

Brenda Yokebed Pérez Colunga

Introducción

Este capítulo aborda las formas en que algunos jóvenes estudiantes de una universidad privada de la Ciudad de México, viven los ajustes al ideal de universidad y de universitario al incorporarse a la universidad privada en que cursan sus estudios. La investigación de la que se desprende tuvo como objetivo dilucidar cómo se desarrollan los procesos de asimilación y de aceptación de un grupo de estudiantes de una universidad privada del sector medio del mercado mediante su capacidad resiliente, a partir de sus experiencias en tres ámbitos: la escuela, la familia y el trabajo.

El interés surge al considerar que año con año miles de jóvenes se registran a los procesos de selección de ingreso a las universidades públicas, y debido a que la demanda excede a la oferta de plazas, el rechazo de aspirantes es una constante. Más allá de las causas por las que el fenómeno permanece y crece, su característica principal es que el número total de aspirantes aumenta sin que el porcentaje de demanda que puede atender cada casa de estudios se incremente de manera significativa. Por tanto, hay un grupo de jóvenes que no logra entrar a la universidad pública; sin importar si han realizado el proceso una o más veces, lo que les queda es distribuirse en el abanico de posibilidades restantes, de las cuales las principales son las Instituciones de Educación Superior (IES) privadas.

El sector privado de educación superior se caracteriza por la diferenciación entre sus segmentos, la cual está relacionada, entre otras cosas, con los precios de los servicios, la oferta académica, así como las clientelas que acceden a esas instituciones, pues también ellas se diferencian por su capacidad de pago y por los intereses académicos que tienen (Álvarez, 2010).

La inmensa mayoría de los estudiantes del sector privado está en el segmento de las IES privadas de medio o bajo costo, y a pesar de su tamaño son una población poco conocida. En el campo de la investigación en educación superior, cuando el tema se relaciona con los estudiantes, al hablar de «el es-

tudiante de escuelas privadas» con mucha frecuencia se toma como referente a los de instituciones privadas de educación superior consolidadas, de gran prestigio o de élite, desde donde se hacen generalizaciones. Estas generalizaciones, por las características de diferenciación del propio sector, no permiten conocer a los estudiantes que se inscriben a dichas instituciones.

Entonces, lo que tenemos en realidad son ideas generales sobre los estudiantes de las IES privadas, que sirven como encuadre pero no son suficientes para saber quiénes son estos jóvenes. Por ello, a través de la investigación de la cual se desprende este capítulo, me propuse mostrar que, si bien para muchos jóvenes en la Zona Metropolitana del Valle de México el hecho de no lograr, tras varios intentos, el ingreso a alguna IES pública mediante los exámenes de selección, puede representar una situación adversa para la continuidad de su trayectoria educativa, lejos de desistir, una porción importante de ellos busca alternativas educativas en alguna institución privada del sector medio o bajo del mercado. Su capacidad resiliente –estimulada por sus aspiraciones educativas, ocupacionales y personales– les permite enfrentar la situación adversa y, al ingresar a este tipo de instituciones, experimentar un proceso de asimilación de la decisión adoptada y, probablemente, un proceso de aceptación sobre la conveniencia de la opción elegida.

La perspectiva de la investigación fue el análisis de procesos sociales en la institución educativa; esta mirada produjo hallazgos importantes relacionados con los ajustes que hacen los estudiantes en sus esquemas de acción previos, para dar sentido al orden en que se integran y así apropiarse de él.

46

46

Metodología

En este apartado presento los recursos metodológicos utilizados tanto para plantear el problema como para el diseño del instrumento y la recolección del dato empírico. Comienzo con la presentación de los referentes conceptuales que sirvieron como punto de partida, en un segundo punto expongo la técnica de recolección del dato empírico y termino el apartado presentando las características del trabajo de campo realizado.

Referentes conceptuales

Para plantear el problema, diseñar el instrumento de recolección del referente empírico y dar respuesta a las preguntas de la investigación, configuré una estrategia metodológica que me permitiera centrarme en la capacidad de los jóvenes para afrontar un evento adverso, cuya característica principal es la frustración y la sensación de fracaso, y transformarlo en una situación de oportunidad. Para ello eché mano tanto de la psicología social como de la sociología; de la primera tomé la lógica que subyace al concepto de resiliencia, desarrollado por Grotberg; y de la segunda tomé el concepto de experiencia escolar, propuesto por Dubet.

La *resiliencia* en las ciencias del comportamiento permite entender los mecanismos psicosociales que subyacen a los procesos que involucran al sujeto y a su ambiente social, y cómo este ambiente coadyuva al sujeto para superar adversidades. Por su parte, la *experiencia* permite comprender la lógica de la interacción que el individuo, como miembro de una colectividad, establece con otros sujetos e instituciones.

En la investigación definí la resiliencia como una capacidad que se manifiesta en momentos específicos, que permite hacer frente a situaciones adversas de diferente tipo e intensidad en busca de superarlas de forma creativa, que es latente y que se nutre de experiencias concretas en diferentes ámbitos de la interacción social.

De acuerdo con la literatura, el desarrollo de la capacidad resiliente implica procesos de experiencia en diversos ámbitos de los individuos –como la escuela, la familia y el trabajo– y a través de ellos se expresan las fuentes de la resiliencia como mecanismos de recuperación. Grotberg (1995), señala que la resiliencia como proceso echa mano de tres mecanismos de recuperación, cuyas fuentes proveedoras están condicionadas por: 1) «Yo tengo»: son los apoyos externos y recursos que promueven la capacidad de recuperación; 2) «Yo soy»: son las fortalezas personales e internas del sujeto; y 3) «Yo puedo»: las habilidades sociales e interpersonales del sujeto.

Las experiencias en la interacción social serán las fuentes primarias de los tres mecanismos de recuperación que ponen en operación la capacidad resiliente de los estudiantes. Yo tengo, Yo soy y Yo puedo se alimentan de las vivencias diarias en el encuentro con el otro. Dice Dewey (1945): «Existen fuera del individuo fuentes que dan lugar a la experiencia» (p. 43) y continúa «Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente» (*Ibíd.* p. 49).

Para la investigación el concepto de experiencia lo definí como aquello que hace el sujeto para dar sentido a su quehacer (Dubet & Matucelli, 2000). Dubet y Martucelli (2000) proponen a la experiencia como una construcción social que ocurre bajo tres lógicas de acción: 1) *la integración*, que se refiere a que todo actor social está definido por una pertenencia, por un rol y por una identidad cultural, que hereda no sólo en su nacimiento, sino también en el transcurso de las diversas etapas o situaciones de su existencia; 2) *la estrategia*, que se refiere a aquellas acciones a través de las cuales el actor construye una racionalidad limitada en función de sus objetivos, de sus recursos y de su posición, es el recurso de acción de la integración; y 3) *la subjetivación*, el actor social no sólo está definido por sus pertenencias y sus intereses, también lo está por una distancia de sí mismo y por una capacidad crítica que hacen de él un «sujeto» en la medida en que se refiere a una definición cultural de esa capacidad de ser sujeto; su presencia construye una distancia al orden de las cosas, autorizando una capacidad de convicción de crítica y de acción autónoma.

Si bien la interacción social se da en numerosos ámbitos, para la delimitación del fenómeno que planteé elegí tres ámbitos que consideré los de mayor relevancia, a saber: *la familia*, por ser el recurso externo inmediato con

que cuenta el estudiante; *la escuela*, por ser fuente de experiencias previas relacionadas con lo escolar, y *el trabajo*, en el supuesto de que un número significativo de los jóvenes que se encuentran en la situación adversa propuesta, encuentran en ese ámbito una fuente de recursos externos.

Consideraré que las experiencias familiar, escolar y laboral están imbricadas y cada una aporta elementos en la trama de construcción de la experiencia formativa; que en la interacción dinámica de las tres experiencias, mediadas por la capacidad resiliente, se encuentra el principio de los procesos de asimilación y de aceptación de la decisión de continuar la formación en una IES privada de medio costo.

De acuerdo con la literatura (Ramírez, 2012; De Garay, 2004 y 2001; Guzmán & Saucedo, 2007; Tinto, 1988; Terenzini, *et al.*, 1994; Coulon, 2004, entre otros), al ingresar a una IES, pública o privada, los estudiantes experimentarán procesos de incorporación al medio, que conllevan dos tipos de integración, la institucional y la disciplinar. La primera se refiere a conocer y dominar «las formas de organización, las normas, reglas y ethos culturales» (De Garay, 2004, p. 29); la segunda implica la integración «a una rama específica del saber» (*Ibid.*). Para lograrlo, el estudiante tiene que aprender su oficio, lo «que significa que hay que aprender a serlo» (Coulon, 1995, p. 122, citado en De Garay, 2004, p. 28).

Estos procesos de integración, a su vez, involucran procesos intersubjetivos como la aceptación y la asimilación, que para los fines de la investigación se definieron como sigue: la aceptación es un acto consciente y está relacionada con la admisión de proposiciones que se toman como verdaderas aunque no se esté de acuerdo con ellas. Según Tuomela (2000), la aceptación puede ser un acto intencional –aunque no necesariamente–, su razón es la aceptación en sí misma y requiere de un estado mental reflexivo. Como proceso implica reflexión sobre la evidencia de lo que se ve y vive y las creencias. Por otro lado, la asimilación es el proceso a través del cual la persona incorpora a sus estructuras y esquemas de acción, las estructuras y esquemas propios del otro (sujeto o institución) con el que interactúa.

Para que un estudiante se conduzca por los procesos de integración institucional y disciplinar necesita aceptar como válidas y verdaderas las reglas y formas de organización. Para ello se vale de los recursos que le proveen sus ámbitos inmediatos de interacción. En función de la biografía de cada persona estos procesos son dotados de significado. ¿Cómo lo viven jóvenes que intentaron más de tres veces ingresar a una universidad pública y no lo lograron?

De la técnica de recolección del dato empírico

Para abordar el problema planteado y ya que en la investigación interesó conocer los procesos de asimilación y de aceptación a través de las reflexiones de los propios estudiantes sobre su experiencia, la investigación siguió el camino de la indagación cualitativa, porque ella permitía adentrarse en las vivencias

de los estudiantes desde sus propias perspectivas, acceder a la realidad que perciben como importante, comprender las fuerzas que los mueven. Además, permite al investigador flexibilidad para estudiar los fenómenos, pues si bien se parte de ideas generales e informadas del tema que interesa, el fundamento de la investigación no se circunscribe o limita a ellas, y la construcción del objeto de estudio se da conforme la investigación avanza y regresa en sus diferentes fases (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Sin perder de vista la dimensión colectiva que subyace en la subjetividad del actor individual, en la investigación consideré al estudiante como un informante de su propia experiencia. Por ello, el tipo de entrevista que diseñé para adentrarme en sus experiencias combina los modelos y estrategias tanto de la entrevista abierta como de la entrevista en profundidad. La primera se fundamenta en una guía general de contenido y en la idea de la flexibilidad que concede al investigador para manejarla. La segunda (Taylor & Bogdan, 1987) sugiere una conversación entre iguales, no un intercambio formal de preguntas y respuestas.

Del trabajo de campo: los estudiantes entrevistados y su universidad

Las referencias empíricas fueron proporcionadas por 31 estudiantes que fracasaron en sus intentos por ingresar a alguna universidad pública y que estaban estudiando en una universidad privada de medio costo, que carece del prestigio de las instituciones consolidadas. Aunque en un inicio consideré la elaboración de una muestra intencional, el trabajo en campo permitió prescindir de ella por el entusiasmo de los maestros por la investigación y la disponibilidad de los estudiantes a participar. Así, la única condición para que los estudiantes fueran entrevistados fue que la universidad donde estudiaban hubiera sido su «segunda»¹ opción; aunado a ello, y para tener puntos de contraste, también entrevisté un par de jóvenes que no habían querido entrar a alguna IES pública, tres que superaban el rango de edad previsto inicialmente (de 20 a 29 años) y un caso que me recomendó una maestra, por bajo rendimiento.

Las edades de los entrevistados oscilan entre los 20 y los 39 años. De los 31 entrevistados, 16 trabajan (cuatro en áreas afines a la licenciatura que cursan) y 15 no trabajan. Tres eligieron la universidad de adscripción como primera opción y cuatro están en un plan de la Secretaría de Educación Pública (SEP).² Estos dos últimos grupos sirvieron como control para comparar las experiencias de unos con otros y encontrar coincidencias y divergencias.

La situación familiar de los jóvenes entrevistados da cuenta de la heterogeneidad del grupo que conforman; viven en familias monoparentales, biparentales o en familias extendidas. Y aunque la mayoría son hijos medios o menores, siguen siendo «nuevos estudiantes», pues algunos hablan de que

¹. En términos experienciales, la universidad de adscripción es la cuarta o quinta opción de estos jóvenes, pero en términos de público y privado, es la segunda opción.

². Esto significa que su plan de estudios es con RVOE y no incorporado a la UNAM.

sus hermanos mayores no tienen educación terciaria. Únicamente ocho de los entrevistados dicen que sus padres tuvieron formación profesional y tres de ellos aclaran que las carreras de sus padres están truncas y que no retomaron los estudios.

La mayoría de los estudiantes entrevistados son hijos de comerciantes o trabajadores, sólo la tercera parte dice que sus padres o madres son empleados profesionales. Al ser «nuevos estudiantes», no «herederos», hace suponer que «sólo la minoría cuenta con los referentes culturales y simbólicos exigidos por las instituciones de educación superior, dada la complejidad de los conocimientos que se desarrollan en su interior» (De Garay, 2001, p. 44).

Dado que la problemática planteada enfocaba las vivencias de los estudiantes de IES privadas, necesitaba una forma de mirar al sector que me permitiera vincular al estudiantado con la institución. De ahí que decidiera tomar las características inmediatas de la institución, como el costo de los servicios y la oferta académica, como punto de partida para pensar en el sector privado de educación superior compuesto por tres subsectores: alto, medio y bajo. Esto me permitiría centrarme en las características de sus «clientelas».

Estrada, Gil y de la Paz en 2007 hicieron un ejercicio para segmentar al sector de educación superior privado que permitía comparar los costos entre las distintas ofertas educativas particulares. En una tabla colocaron, de menor a mayor, el costo de las colegiaturas e inscripción por intuición; esto se relacionó con los ingresos familiares totales en un rango que iba de los cinco salarios mínimos mensuales (SMM) (7 398 pesos), hasta los 25 SMM (36 990 pesos). Con esta relación obtuvieron una clasificación de las IES privadas como la que sigue:

Instituciones de absorción de demanda 1: cuando se envía a estudiar a ellas a un solo hijo o hija sin rebasar 25 por ciento del ingreso familiar mensual, en las familias con 5 SMM. Instituciones de absorción de demanda 2: cuando se envía, de nuevo, a un solo vástago sin rebasar 25 por ciento del ingreso familiar mensual en las familias con 10 SMM. Instituciones de costo intermedio: cuando se envía al hijo o hija, con ingresos mensuales de 15 salarios mínimos, sin rebasar 25 por ciento de su ingreso total. Instituciones de elite: cuando en todas estas condiciones antes mencionadas, el pago por un miembro de la familia no rebasara 25 por ciento de aquéllas con ingresos mayores a los 20 salarios mínimos. (Estrada, *et al.*, 2007, p.7)

Más adelante, Álvarez (2008) haría un ejercicio similar, sólo que, en vez de tomar como referencia 25% del gasto familiar, tomó 20% (por considerarlo más realista). El resultado fue el siguiente: en el sector alto o de élite el rango de precios al mes va de los 7 344 a los 21 643 pesos; en el sector medio o intermedio los precios oscilan entre los 1 833 y los 7 255 pesos mensuales; por su parte, en el sector bajo encontramos que los precios están entre los 200 y los 1 832 pesos mensuales.

De esta segmentación fue posible observar que la oferta en el segmento alto tiende a ser altamente diversificada, se encuentran «nichos» por ofertas especializadas de alto costo y (posiblemente) calidad; por otro lado, la oferta, en el segmento medio, aunque tiende a la diversificación, también pone atención en las necesidades de la demanda. En el segmento bajo, la oferta es poco diversificada y da prioridad a las carreras consideradas de alta demanda (Álvarez, 2008).

Guiada por el supuesto de que para los estudiantes sería más atractiva una institución incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) –por el prestigio que otorga la incorporación a la escuela privada– busqué las instituciones de bajo costo de la zona. Esto redujo el amplio universo de IES privadas de bajo costo a sólo 70 instituciones (UNAM, 2011).

De este conjunto, la universidad elegida ofrecía elementos que la hacían atractiva para el estudio. Primero, su oferta representaba a tres de las cuatro áreas de conocimiento en que el consorcio agrupa sus programas de licenciatura. Segundo, ofrecía licenciaturas consideradas de alta demanda en la UNAM, como Psicología y Relaciones internacionales. Tercero, de los planteles que conforman a la empresa, el elegido era el único que ofrecía tres de sus cinco programas de licenciatura incorporados a la UNAM y con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE). Cuarto, contaba con la acreditación institucional que otorga la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, lo que en el sector es considerado como signo de calidad en el servicio. Finalmente, su ubicación geográfica la hacía de fácil acceso para sus estudiantes.

Además, en 2005 el promedio de precios mensuales de la carrera de Administración de esa universidad fue de 1 835 a 2 313 pesos (se tomó esa carrera con fines comparativos, bajo el supuesto de que la gran mayoría de instituciones privadas en el país imparte carreras de administración); esto la ubicó en el segmento medio o intermedio.

Resultados

Para los jóvenes la educación universitaria es entendida como elemento de movilidad social, es signo de cambio, es un medio para mejorar o conservar lo que tienen o para obtener aquello que el entorno les ha dicho que les hace falta para ser alguien en la vida. A partir de este significado, crean expectativas y aspiraciones sobre la educación superior que ponen en juego en los procesos de aceptación y de asimilación al incorporarse a la universidad elegida.

Valdría la pena establecer que no hay un único proceso de aceptación o de asimilación, pues éstos varían según la biografía de cada individuo y de las formas de interacción que establece con otras personas. Son procesos de ida y vuelta. Con esto como punto de partida, hay que considerar que en el desarrollo de dichos procesos existen dos elementos que están en constante diálogo: los recursos que proporcionan la familia y la institución educativa y el uso que hace de esos recursos el estudiante.

El proceso de aceptación

Entendido como el proceso a partir del cual el estudiante admite su incorporación a una universidad particular cuyas características principales son espacios reducidos, falta de ventilación e iluminación, y diseñada con una idea limitada de la formación profesional (biblioteca, salones y bancas). El proceso de aceptación en el estudiante se desarrolla mediante ajustes en su ideal de universidad, cuyo referente principal es la UNAM (aunque no el único), en su ideal de espacio universitario, construido a partir del de Ciudad Universitaria de la misma UNAM, y en su ideal de estudiante universitario.

Si bien la universidad ofrece «programas flexibles» e incorporados a la UNAM, y servicios de biblioteca, cómputo, cafetería, laboratorios, bolsa de trabajo y orientación educativa, desde la perspectiva de los estudiantes, los recursos más importantes que les ofrece la universidad para transitar por el proceso de aceptación son el profesorado y los pares; esto es así porque mediante la interacción que establecen con estos dos actores, los estudiantes significan su experiencia en esa universidad en particular y dan valor al espacio en que se encuentran.

En la relación que establecen tanto con pares como con profesores, los estudiantes encuentran los elementos para realizar los ajustes necesarios para concluir que, como la universidad «no está súper amplia, entonces puedes conocer más a las personas y a los maestros. En vez de que seas un número y te pierdas en la multitud, como sucede en la UNAM, eres una persona con nombre y apellidos» (Estudiante). Esto significa que el ajuste de los ideales con la realidad percibida es mediado por el sentido de pertenencia que les da ser reconocidos.

Por otro lado, para que el estudiante avance en el proceso de aceptación, la familia le ofrece como recurso el apoyo tanto moral como económico, que a su vez se traduce en un mandato: «aprovecha la oportunidad que se te da». En sus relatos, los estudiantes dan un lugar a este apoyo económico y revelan que en ocasiones no sólo los padres aportan económicamente para que un miembro de la familia curse estudios superiores, sino que los hermanos o incluso algún tío(a) llegan a cooperar. Así, los estudiantes asumen la responsabilidad diciendo: «tengo que aprovechar la oportunidad que se me da. Sé del esfuerzo que hacen mis papás para que yo pueda estudiar». Esto los impulsa a buscar formas de ayudar a su familia; algunos lo hacen esforzándose académicamente por conseguir becas-descuentos, otros buscan trabajar medio tiempo y otros se apoyan con ventas por catálogo.

En este punto, tal vez estos estudiantes parezcan similares a los que encontramos en universidades públicas como la UNAM, la Universidad Autónoma Metropolitana o el Instituto Politécnico Nacional; lo cual es factible si tomamos en cuenta que la mayoría de los participantes en este estudio no logró ingresar a una de estas universidades por un punto o dos.

El proceso de asimilación

El proceso de asimilación es entendido como el proceso a través del cual la persona incorpora a sus estructuras y esquemas de acción, las estructuras y esquemas propios del otro; se manifiesta de tres formas: retentiva, estratégica y subjetivada, las cuales se corresponden con las lógicas de acción en que se desarrolla la experiencia escolar, de acuerdo con Dubet y Matucelli (2000).

En la asimilación retentiva el estudiante muestra una suerte de disposición, en el sentido bourdiano, que lo lleva a acostumbrarse a la infraestructura y a las normas y pautas de comportamiento institucionales. El grupo de normas y pautas de comportamiento asignadas por la institución no causan conflictos con las estructuras previas de los jóvenes y, por lo tanto, no hay necesidad de adaptación.

Por otro lado, en la asimilación estratégica, para el estudiante las normas, valores y pautas de comportamiento que le asigna la escuela y que ha observado cotidianamente, causan perturbación en las estructuras comportamentales previas; su acomodo resulta en el uso estratégico de ese grupo de normas, valores y pautas de comportamiento para conseguir permanecer en la institución y terminar «de una vez» con la formación profesional, superando la inconformidad causada por los espacios y algunas actitudes del personal relacionadas con el trato que reciben.

Finalmente, en la asimilación subjetivada el estudiante hace propias las pautas de comportamiento, valores y normas que la escuela le asigna como estudiante. Aprende a ser estudiante de esa escuela; el conflicto causado por las pautas, valores y normas –nuevas en un primer momento– provocó una modificación de las estructuras previas. Como resultado hace una re-estructuración en las estructuras comportamentales del estudiante. Más allá de que esto pueda entenderse como una negación de sí mismo, es una transformación. Esto es, la realidad percibida ha dado evidencias no sólo admisibles, sino creíbles. A diferencia de lo que sucede en la asimilación estratégica, en la subjetivada el sujeto cambia la forma en que se relaciona con la institución.

De manera similar al proceso de aceptación, para que el proceso de asimilación suceda, el estudiante recurre a sus profesores y compañeros como recursos provistos por la universidad privada en que se encuentra. Esto sucede así porque a través de los profesores la institución hace saber al estudiante las principales reglas del juego, ya que si bien existe un reglamento institucional, los estudiantes conocen las «reglas más importantes» en la interacción diaria con profesores. Aunado a ello, el profesorado es el medio para dar validez a la pertenencia a esta universidad; es decir, son ellos quienes transmiten cotidianamente a sus estudiantes que seguir las reglas les permitirá pertenecer a un grupo selecto de jóvenes que pueden estudiar una carrera universitaria en una universidad donde sí son alguien y sí son tomados en cuenta (Coordinador de Carrera A).

Ahora bien, la relación que establecen con los pares, como señala Ramírez (2012), es un puente para transitar al nuevo medio y empezar a construir

nuevos vínculos. «El grupo áulico constituye la frontera simbólica en la que se despliegan las principales relaciones entre pares» (Ramírez, 2012, p. 163), con quienes viven las reglas, intentan comprenderlas e incorporarlas a sus esquemas de acción.

De acuerdo con los relatos de los estudiantes, para transitar por el proceso de asimilación su familia les ofrece un espacio donde pueden contar lo que viven a diario en la universidad y reflexionar acerca de su experiencia. Aquí, el mandato vuelve a tomar fuerza y genera en el estudiante una suerte de apertura para dar lugar a las reglas, aunque no esté de acuerdo con algunas de ellas.

Conclusiones

En el desarrollo de los procesos de aceptación y de asimilación, el espacio institucional educativo es punto nodal, pues permite a los estudiantes crear sentido de pertenencia. Pascarella y Terenzini (1996) han señalado que escuelas pequeñas tienen un impacto importante en la forma en que los estudiantes aprenden a relacionarse con su entorno. Así, el sentido de pertenencia que les ofrece la universidad privada en que están es importante para el desarrollo de los procesos de aceptación y de asimilación, pues en el ajuste con la infraestructura, la relación con los pares y maestros será aquello que permita al estudiante destacar las ventajas del lugar en que está y hacerlo admisible.

Aunque en términos de infraestructura la universidad particular a la que pertenecen ofrece recursos mínimos para cursar estudios superiores, los estudiantes las califican como suficientes para estudiar «lo que ellos quieren». Hay una transición de querer estudiar en la UNAM a «estoy estudiando lo que yo quiero»; es decir, del prestigio que da ser estudiante de un lugar en específico a la satisfacción de la realización de intereses vocacionales.

La noción que subyace a esta forma de percibir el espacio físico universitario es que lo sustancial es lo que los profesores enseñan (contenidos) y cómo lo enseñan (métodos), y eso tiene peso suficiente para quitarle importancia a la apariencia y prestigio de la escuela. Acecha la creencia de que lo permanente es lo que vale: los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas; y el paso por la universidad a final de cuentas es un momento, sólo estarán ahí unos años y esa insatisfacción e incomodidad habrá valido la pena pues el objetivo primero está cumplido: tener un título profesional.

A su vez, en el desarrollo de los procesos de asimilación y de aceptación, la familia ofrece al estudiante un espacio donde significar y resignificar su experiencia escolar. Además, en la mayoría de los casos el ámbito familiar proporciona al estudiante recursos económicos, simbólicos y culturales que diferencian los recorridos universitarios y las formas de experimentarlos.

Ahora bien, para el caso de los estudiantes que trabajan únicamente cuando la actividad laboral se relaciona con los estudios que cursan, el ámbito laboral les ofrece recursos para el desarrollo de los procesos de asimilación

y de aceptación. Esto es así porque este ámbito les permite poner a prueba lo que están aprendiendo en la universidad. Al experimentar que dicho conocimiento tiene utilidad o aplicabilidad, entonces la aceptación y asimilación a la universidad privada en que se encuentran se desarrolla por esa vía.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, G. (2008). *Nuevos arreglos de la educación superior privada en México: configuraciones espaciales y organizativos de la oferta y diferenciación de precios*. Ponencia presentada en el Grupo de Investigadores en Educación Superior Privada. México, Monterrey.
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2007). *Catálogo de carreras de licenciatura en Universidades e Institutos tecnológicos 2006*. México: Autor.
- COULON, A. (2004). Becoming a Member by Following the Rules. En A.-N., Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. B. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds.), *Joining society: Social interaction and learning in adolescence and youth* (pp.109-116). Estados Unidos: Cambridge University.
- 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*. España-México: Pomares.
- DEWEY, J. (1945). *Experiencia y educación*. Argentina: Losada.
- DUBET, F. & MARTUCCELLI, D. (2000). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. México: Losada.
- ESTRADA, N., DE LA PAZ, M. & GIL, M. (2007). De «¿cuál te pinta mejor?» a «¿para cuál te alcanza?»: desigualdad e inequidad social en el acceso a la educación superior en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1), 1-49.
- GIL, M. (2005). «El crecimiento de la educación superior privada en México: de lo pretendido a lo paradójico... ¿o inesperado? *Revista de la Educación Superior*, XXXIV(133), 9-20.
- GUZMÁN, C. (2012). Quedar afuera: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 6(12), 131-164.
- GUZMÁN, C., & SUCEDO, C. (2007). *La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- GROTEBERG, E. (1996). The International resilience project: Research and application. En E. Miao (Ed.), *Proceedings of the 53rd Annual Convention of ICP: Cross-cultural encounters*. Taiwan: General Innovation Service (GIS).
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., & BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill

- FELDMAN, K. (1988). Effective College Teaching from the Students' and Faculty's View: Matched or Mismatched Priorities? *Research in Higher Education*, XXVIII (4), 291-329.
- PASCARELLA, E., & TEREZINI, P. (1996). How College Makes a Difference: A Summary. En F. K. Stages (Ed.). *College Students: The evolving Nature of Research* (pp. 258 -285). Estados Unidos: Simon and Schuster Custom Publishing.
- RAMÍREZ, R. (2012). *Cambiar, interrumpir o abandonar: La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- SILAS, J. (2005). Realidades y tendencias de la educación superior privada mexicana. México. *Perfiles Educativos*, XXVII, 7-37.
- TAYLOR, S. & BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- TERENZINI, P., RENDON, L., UPCRAFT, L., MILLAR, S., ALLISON, K., GREGG, P., & JALOMO, R. (1994). The transition to college: Diverse students, diverse stories. *Research in Higher Education*, 35(1), 57-73.
- TINTO, V., (1988). Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. *The Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/1981920>.
- TUOMELA, R. (2000). Belief versus acceptance. *Philosophical Explorations*, II, 122-137.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. (2011). *Catálogo de instituciones con estudios incorporados a la UNAM*. Recuperado de: <https://servicios.dgire.unam.mx/srvln/catalogoSI/>
- VRIES DE, W. (2012). *El extraño problema del rechazo*, Recuperado de: <http://red-academica.net/observatorio-academico/2012/07/27/el-extra-no-problema-del-rechazo/>

Capítulo 4

La gestión de la convivencia escolar en un bachillerato

Héctor Manuel Rodríguez-Figueroa

Introducción

La convivencia escolar es un tema que en las últimas dos décadas ha cobrado especial relevancia como un elemento esencial de la educación. Jaques Delors junto a la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996) incluyen a la convivencia (aprender a vivir juntos), como uno de los cuatro pilares de la educación y señalan a éste como aquel que requiere especial atención por parte de todos los actores involucrados en los procesos educativos, ya que hace patente la preocupación que dejó el siglo XX respecto al poder nocivo que conllevan la discriminación, el racismo, la xenofobia y la intolerancia.

La investigación sobre convivencia escolar es un esfuerzo por describir y explicar las formas de relacionarse dentro de los planteles escolares. Por su parte, la gestión de la convivencia hace referencia a los procedimientos, criterios, instrumentos y recursos disponibles en la comunidad educativa que promueven que la escuela sea un espacio seguro, justo y libre de violencias (UNESCO, 2008, citado en Palma, 2011); ésta ha sido un eje central en diversas investigaciones (Fierro, 2011; Fierro, Lizardi, Tapia & Juárez, 2013; Hirmas & Carranza; 2009; Palma, 2011).

En este trabajo se reportan los resultados de un estudio de caso sobre la gestión de la convivencia escolar que se realizó en un bachillerato tecnológico del estado de Aguascalientes, México, para dar cuenta de la forma en que se promueve el aprender a vivir juntos en un centro escolar que presenta bajos niveles de violencia, según la Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia en Educación Media Superior de 2007 (ENEIVEMS, 2007). De tal forma que la elección de la institución se basó en el criterio de selección de casos críticos que, en esta investigación, se trata del caso que representa el escenario más favorable, suponiendo que una adecuada gestión de la convivencia derive en menos violencia escolar. Cabe mencionar que se realizó la investigación tanto en el turno matutino como en el vespertino y, aunque son

muy similares, se describen sus diferencias y matices durante la exposición de los resultados. El plantel seleccionado se trata de un centro escolar con más 40 años de experiencia, su matrícula es mayor a los 2 000 estudiantes, es de sostenimiento público, se imparte en la modalidad escolarizada-presencial de bachillerato tecnológico, impartido en seis periodos semestrales; su personal está constituido por 10 directivos, 87 docentes y 49 con cargo administrativo, auxiliar o de servicios.

La razón por la que se seleccionó un plantel de Educación Media Superior fue porque la violencia directa, en especial los homicidios (Banco Mundial, 2012), afecta de manera particular a aquellos jóvenes que no se encuentran cursando algún grado escolar o que han abandonado sus estudios (Merino, Zarkin & Fierro, 2013), por lo que resulta significativo estudiar qué rol están jugando los centros educativos para contener y disminuir la violencia.

Se optó por la Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia Escolar (Hirmas & Carranza, 2009) como sustento teórico debido a que busca entender a la escuela como transformadora de las relaciones sociales que se gestan en su interior desde un enfoque de derechos, en pos de una convivencia democrática, inclusiva y pacífica, además de su corroborada capacidad heurística, ecológica e integral, para captar los procesos y prácticas que configuran la convivencia en los planteles escolares (Fierro, 2011; Palma, 2011), lo cual se hace patente en que está siendo utilizada por diversas investigaciones sobre la materia, especialmente en España (Tuvilla, 2012) y México (Chaparro, Caso & Díaz, 2012; Fierro, Lizardi, Tapia & Juárez, 2013).

Metodología

La presente investigación consiste en un estudio de caso llevado a cabo con un enfoque metodológico mixto que combina técnicas de recopilación de información cualitativas y cuantitativas, a través de las cuales se recuperó la perspectiva de directivos, docentes, estudiantes y familiares sobre la forma en que se gestiona la convivencia en la escuela; el trabajo de campo se realizó entre agosto y diciembre de 2014. Siguiendo los criterios de Hesse-Biber (2010) para elegir estudios de caso mixtos, para esta investigación se eligió este enfoque por tres motivos: a) para estudiar a profundidad una población de interés, esto es, un bachillerato con niveles bajos de violencia escolar (ENEIVEMS, 2007); b) para incrementar la validez y la confiabilidad a través de la triangulación de resultados de las diferentes técnicas (Stake, 1999), y c) para acrecentar el entendimiento del problema de investigación, al estudiarlo de manera intensiva e integral (Fierro, 2011; Hirmas & Carranza 2009).

Para el presente estudio se recolectó la información a través de las siguientes técnicas: entrevistas individuales semiestructuradas a docentes y directivos; entrevistas grupales semiestructuradas a estudiantes y familiares; cuestionarios estructurados autoaplicables dirigidos a estudiantes, y el análisis de documentos oficiales e internos. Estas técnicas se consideran complementarias, ya que las entrevistas grupales son un espacio privilegiado para

la reconstrucción de las formas de relacionarse en la escuela, porque en ellas se contrastan puntos de vista, se complementan las vivencias y se expresan significados y sentires en común; las entrevistas individuales contribuyen a profundizar en las experiencias y puntos de vista de los actores; mientras que los cuestionarios permiten captar de forma extensiva las opiniones y percepciones de la población; el análisis de documentos institucionales ayuda a superar algunas limitaciones de la memoria de los entrevistados, además de que representan aspectos formalizados de la estructura escolar.

Se entrevistó individualmente a directivos con la finalidad de conocer las particularidades del puesto ocupado por cada uno de ellos con relación a la gestión de la convivencia escolar, además de indagar sobre su percepción sobre la convivencia y la violencia escolar. Las entrevistas individuales se pensaron en un primer momento sólo para los directivos del plantel; sin embargo, ante la dificultad de realizar entrevistas grupales con los docentes se decidió también aplicarlas de forma individual; en ellas se exploró con mayor énfasis la gestión de la convivencia en el espacio aula/curso. Las entrevistas grupales con estudiantes y familiares se realizaron con la finalidad de tener diversas perspectivas sobre cómo perciben la convivencia y la violencia en sus aulas, en la escuela y en el espacio socio-comunitario, además de explorar sus opiniones sobre cómo se gestiona la convivencia en su centro educativo. Las entrevistas a los alumnos se centraron en el espacio aula/curso y las entrevistas a familiares en el espacio socio-comunitario.

En total se efectuaron 24 entrevistas: cuatro individuales a directivos, seis individuales a personas con la doble función de docentes y directivos, cinco individuales a docentes, cuatro grupales a familiares en las que participaron 15 personas y cinco grupales a estudiantes en las que participaron un total de 33 alumnos. La selección de informantes fue intencionada y en forma de «bola de nieve» cuidando que hubiera equilibrio entre los informantes del turno matutino y el vespertino.

Para la aplicación del cuestionario se seleccionaron 12 grupos escolares por conveniencia, buscando que su distribución tuviera un igual número de grupos por turno y por grado, dejando fuera a los primeros semestres debido a que diversas preguntas hacen referencia a eventos sucedidos en los últimos 12 meses en su plantel y ellos al momento de la aplicación sólo llevaban cursando tres meses. Se recurrió al cuestionario para obtener información extensiva de la población estudiantil, en específico, distinguir las diferencias entre los grupos escolares.

Se recuperaron distintos documentos oficiales que son constitutivos de la estructura escolar: el proyecto institucional, el reglamento escolar, programas de estudio, el programa de tutorías, entre otros. Estos documentos contienen información detallada sobre las políticas y prácticas institucionalizadas que conforman la gestión de la convivencia escolar por parte del centro educativo. De cada uno se retomaron aquellos aspectos relacionados con la gestión de la convivencia, así como datos generales del plantel.

Para la sistematización de la información cualitativa se empleó el programa computacional de análisis de información denominado Nvivo 10. Para

el tratamiento de los datos cuantitativos se realizaron análisis estadísticos descriptivos haciendo uso del paquete informático denominado *Statistical Package for Social Science* (SPSS) en su versión 20.

La técnica de análisis de la información empleada fue la triangulación (Stake, 1999), con el objetivo de incrementar la validez de los resultados, la cual se realizó a través de dos estrategias: la triangulación de fuentes de datos (documentos, estudiantes, docentes, directivos y familiares), y la triangulación metodológica (entrevistas individuales y grupales, cuestionario y análisis de documentos). A partir del contraste de la información es que se fueron construyendo los resultados buscando dar cuenta de los matices que cada actor y método introducía. De tal forma que los cuestionarios permitieron tener un panorama general del fenómeno, así como la generalización de ciertos hallazgos, pero las entrevistas grupales e individuales permitieron indagar sobre las causas y sobre las formas de pensamiento que subyacen a los actos que construyen las formas de convivencia en la escuela.

Resultados³

Antes de hablar sobre cómo se gestiona la convivencia en el bachillerato estudiado, cabe exponer de manera general cómo se convive en la institución. Primero, la percepción de la convivencia en el plantel es positiva, tanto de parte del alumnado como de los docentes, directivos y familiares. Entre los adjetivos que en las entrevistas mencionaron todos ellos para describir el clima de relaciones del plantel se encuentran: adecuado, tranquilo, ordenado, bueno, sano, entre otros. Así mismo, diversos actores de la comunidad escolar coincidieron en que, a comparación de otras instituciones, el ambiente de la escuela es positivo; por ejemplo, docentes que han estado trabajando en otros planteles, estudiantes que han estado conviviendo en eventos estatales con alumnos de otras escuelas o familiares que tienen a sus hijos en otros bachilleratos.

En las aulas, la convivencia se da principalmente en subgrupos informales que los alumnos integran con sus compañeros y la relación entre tales subgrupos varía en cada aula, lo que influye directamente en su percepción del clima de relaciones. Los espacios de socialización entre estudiantes de diferentes salones se presentan durante el receso, en los clubes culturales y deportivos o cuando tienen clases libres; sin embargo, las relaciones que se suscitan en este espacio son menos frecuentes que en el aula, sencillamente porque el tiempo que pasan en él es más reducido.

La opinión de diversos actores de la comunidad escolar en las entrevistas sobre el entorno escolar fue que el fraccionamiento donde se encuentra el plantel es tranquilo, mas no las zonas aledañas y algunas calles del perímetro de la escuela que están deshabitadas. Por último, como era de esperarse dados los criterios de selección del plantel (ENEIVEMS, 2007), la violencia escolar

³. En este trabajo sólo se presentan algunas citas textuales de las entrevistas y resultados del cuestionario a estudiantes que se consideran ejemplos significativos. Se cuenta con un trabajo más extenso con mayor número de evidencias.

directa está presente en éste, pero su frecuencia no es alta, aunque también se encontraron formas de violencia estructural, como el control de la apariencia física, y de violencia cultural, como la naturalización de la violencia verbal e incluso del acoso escolar (Rodríguez-Figueroa, 2015).

Después de revisar las características de la convivencia en el bachillerato donde se realizó la investigación, en este apartado se describe la forma en que se gestiona la convivencia escolar a través de las sub-dimensiones de la Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia Escolar, la cual plantea un «deber ser» o una meta a la cual debe aspirar un plantel. Sin embargo, lo que se vive día a día dentro de los planteles y sus salones de clases presenta particularidades que necesitan ser tomadas en cuenta para que, a partir de ahí, las escuelas tomen las medidas pertinentes para alcanzar una convivencia democrática, inclusiva y pacífica. La matriz cuenta con nueve sub-dimensiones conformadas por tres dimensiones de análisis: el ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar; los procesos de enseñanza-aprendizaje, y el clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina; así como por tres espacios de observación: el aula/curso, el espacio escolar y el socio-comunitario. De tal forma que la exposición de este apartado se realiza en contraste con el «modelo ideal» o «deber ser» que plantea la matriz para cada sub-dimensión.

El ejercicio del liderazgo, organización y participación en el espacio aula-curso

Esta sub-dimensión de la Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia Escolar señala textualmente: «La organización y participación de las y los estudiantes se dan en torno a metas compartidas de aprendizaje y de convivencia, apoyados y guiados por su profesor tutor y el aporte de sus padres y/o apoderados» (Hirmas & Carranza, 2009, p. 127). En cuanto al bachillerato tecnológico estudiado, se encontraron los resultados que se exponen a continuación.

En las aulas se presenta una marcada división del estudiantado en sub-grupos informales, y cada uno tiene diferentes matices de convivencia, aunque en la mayoría es positiva. Los estudiantes en contadas ocasiones se organizan como comunidad en pos de metas del bien común, y los proyectos grupales en este sentido son poco frecuentes o incluso nulos. En el cuestionario a estudiantes 77.2% dijo que nunca o casi nunca se llevan a cabo proyectos grupales relacionados con el arte, la cultura, el deporte o el medio ambiente; mientras que el porcentaje que contestó que nunca y casi nunca se realizan proyectos en pro de la paz, la democracia, la inclusión o los derechos humanos ascendió a 90.2%.

La planeación de la acción tutorial se realiza desde la dirección general del subsistema, la cual se adapta al plantel por la coordinación de tutorías. Su aplicación queda a consideración del tutor, lo que desemboca en que cerca de la mitad de los casos no lleva a cabo acciones de tutorías y los docentes no son sancionados debido a cuestiones organizativas del subsistema, como la

protección sindical. Los alumnos dividieron opiniones en el cuestionario respecto al fortalecimiento de la unión grupal a través de las actividades de tutorías: 55.1% estuvo de acuerdo y muy de acuerdo, 44.9% en desacuerdo y muy en desacuerdo.

Sí, sí ha habido dificultades porque desafortunadamente no todos los maestros cumplen con lo que deben de hacer en el aula, nosotros les entregamos este programita [de tutorías] y ellos tienen que llevarlo, desarrollar cada uno de los temas. (Directiva-docente. Mujer. Matutino)

Los familiares no colaboran en proyectos que busquen fortalecer la unión grupal, en parte porque a los estudiantes no les agrada su presencia en actividades escolares pero también por rechazo o escepticismo de parte de los docentes respecto a su participación. En los cuestionarios a estudiantes se les preguntó si hay familiares que trabajen como voluntarios para colaborar con el grupo, a lo que 94% respondió que nunca y casi nunca, mientras que a la pregunta sobre si los familiares se involucran en actividades que favorecen la unión grupal de los estudiantes, 85.3% mencionó que nunca y casi nunca.

Yo tengo que decir esto, muchos padres de familia no participan porque nosotros no queremos que participen y yo soy una de ellas. (Estudiante. Mujer. 5to semestre. Matutino)

Recapitulando, los indicadores relativos a esta sub-dimensión sólo se cubren de forma limitada e incluso insuficiente, ya que los estudiantes no se organizan como grupo en torno a proyectos comunes; sólo la mitad de los tutores grupales busca fortalecer la convivencia y los familiares no colaboran en ese sentido.

El ejercicio del liderazgo, organización y participación en el espacio escolar

Por otra parte, para esta sub-dimensión se menciona como ideal lo siguiente: «El centro educativo se organiza y crea las condiciones y mecanismos para favorecer la participación de todos: alumnado, docentes y equipos directivos, familias y paradocentes; en la construcción de un proyecto educativo democrático e inclusivo» (Hirmas & Carranza, 2009, p. 127). Mientras que en el bachillerato que fue objeto de estudio se encontró lo que se presenta a continuación.

Los documentos que funcionan como Proyecto Educativo Institucional contemplan sólo de manera tangencial la convivencia, ya que se enfocan en los aspectos académicos y, en algunos puntos, en la formación integral del alumnado, aunque en el funcionamiento de la institución sí se incluyen aspectos relativos a una gestión de la convivencia.

El plantel no cuenta con un Plan de Convivencia Escolar, lo más cercano es el Reglamento Disciplinario. La escuela tiene un equipo responsable que monitorea el cumplimiento del reglamento escolar; sin embargo, los protocolos de actuación ante alguna falta son desconocidos por algunos actores. Las modificaciones del reglamento se hacen a través del Consejo Técnico.

Cuando sucede un problema lo primero que hace uno es buscar a nuestro jefe inmediato superior, viene uno a la dirección, si no hay nadie pues va uno a Docentes, si no a Escolares con el [jefe de Servicios Escolares] que son los que pueden tomar decisiones para una solución de un problema que exista aquí en la escuela. (Maestra. Mujer. Vespertino)

La escuela efectivamente garantiza condiciones y mecanismos para favorecer la participación del alumnado en proyectos escolares comunes (especialmente culturales y deportivos), pero se restringe su participación en la toma de decisiones relativas a la organización de la escuela. Al preguntarles a los estudiantes si su escuela promueve que los alumnos organicen actividades colectivas en favor del grupo, la escuela o la comunidad, 70.8% dijo estar de acuerdo y muy de acuerdo.

Con estos clubs pretendemos nosotros que los chicos tengan una actividad adicional a sólo venir [a] estudiar, [...] estos clubs son atendidos en ocasiones por personas que gratuitamente vienen y nos aportan, nos dan el servicio o inclusive también son atendidos por ex alumnos o alumnos que tienen alguna habilidad, comprobable, claro está, que están dispuestos a asesorar a los compañeros que pertenecen a un club. (Directiva-docente. Mujer. Matutino)

El plantel garantiza las condiciones y mecanismos para el trabajo colegiado y la organización del profesorado, aunque los contenidos de las reuniones no son necesariamente relativos a crear un proyecto escolar inclusivo y democrático, sino más bien administrativos. Algunos docentes presentan resistencia y escepticismo a la efectividad del trabajo colegiado, otros lo perciben de manera positiva.

Honestamente, la reunión de academia se convierte en una cuestión más de carácter administrativo, se dan a conocer fechas, eventos, avisos, es como un foro de la autoridad para con el personal, [...] se vuelve una cuestión como de protocolo, se dan los avisos, asuntos generales, se firma y se ha convertido en una cuestión fría en ese sentido. (Maestro. Hombre. Vespertino)

Los familiares efectivamente tienen cauces de participación en la escuela, pero su participación está restringida en la toma de decisiones por la estructura del plantel. A la pregunta sobre si los familiares asisten a las reuniones de padres de familia, 76.3% de los estudiantes contestó que siempre y casi siempre.

Hay un Consejo Escolar formado por docentes y directivos, con la participación de estudiantes seleccionados por ellos y sin familiares, cuya función es revisar el reglamento y casos graves de indisciplina. Esto es, coadyuvan a la coordinación y comunicación entre los distintos actores de la comunidad escolar pero de manera acotada.

En suma, los indicadores de esta sub-dimensión se cubren sólo en parte y de forma indirecta, debido a que la gestión de la convivencia escolar en los documentos oficiales tiene un papel mínimo, no hay plan ni equipo estrictamente responsable sobre la convivencia, sino que se aborda a través de medidas disciplinarias y, aunque hay condiciones y mecanismos para la participación de alumnos, docentes y familiares, se restringe la participación en la toma de decisiones relativas a la organización de la escuela.

El ejercicio del liderazgo, organización y participación en el espacio socio-comunitario

Sobre esta sub-dimensión la Matriz UNESCO señala: «El centro educativo desarrolla una política de puertas abiertas a la comunidad local, incorporando los aportes de ésta a la formación de sus estudiantes y constituyéndose en un centro de formación y desarrollo para la comunidad» (Hirmas & Carranza, 2009, p. 127). En la investigación se encontró que el plantel cuenta con redes de colaboración con organizaciones externas, empresas e instancias gubernamentales, con las que busca apoyo a la labor educativa y la ampliación del mundo de la escuela. Por otra parte, el centro escolar es hermético a la comunidad, ya que no se ofrecen cursos, conferencias o actividades a los familiares ni a la comunidad en general, además de que por razones de seguridad se prohíbe el paso de personas ajenas al plantel.

Por lo tanto, el bachillerato respecto a esta sub-dimensión presenta contrastes, ya que cuenta con diversas redes de colaboración con organizaciones externas que efectivamente amplían el mundo escolar y la labor educativa del centro, pero al mismo tiempo es hermético a la comunidad y no funge como centro de formación y desarrollo para ésta, apelando principalmente al entorno inseguro.

El currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el espacio aula/curso

Esta sub-dimensión de la Matriz UNESCO menciona lo siguiente: «Los procesos de E-A y la relación pedagógica apuntan al desarrollo de competencias socioafectivas y éticas, estimulan el aprendizaje y proveen los apoyos necesarios para que todos aprendan y participen» (Hirmas & Carranza, 2009, p. 127). En contraparte, se encontró lo siguiente en el plantel que se estudió.

Aprender a convivir es un pilar que se aborda en las aulas y en la escuela por medio de diferentes estrategias, pero de manera indirecta o tangencial.

Aprender a ser, por su parte, se aborda de manera transversal, ya que los programas de estudio incorporan elementos relacionados con esto y los alumnos perciben que sus clases coadyuvan a aprender a ser. En el cuestionario se le preguntó a los alumnos si sus clases contribuyen a su desarrollo integral como personas, en lo que 85% dijo estar de acuerdo y muy de acuerdo.

Sí hay como que estrategias para no fomentar el *bullying*. Te digo, hacemos pláticas, tenemos, así, en sus horas de tutorías y todo. (Directivo-docente. Mujer)

La gestión pedagógica del aula debe ser a través del enfoque por competencias, el cual es aplicado por la mayoría de los docentes, aunque otros se resisten y emplean un modelo tradicional. Lo mismo ocurre con la incorporación de la formación de valores, actitudes pro-sociales y relaciones de cuidado.

La resistencia al cambio de algunos Docentes. [...] Algunos Docentes se muestran escépticos a las propuestas de la RIEMS. [...] El proceso Docente (proceso clave) no está sujeto a rendir cuentas. (FODA. Plan de mejora continua. 2013-2014. Documento interno)

La mayoría de los maestros sí estimulan la participación y el aprendizaje, hay otros que se resisten e incluso otros que la inhiben.

65

Ahorita puede ser que arriba del 50% [de docentes] son motivadores, ahorita todavía hay algunos detractores que todavía no les está gustando mucho el cambio, no están de acuerdo, ellos quieren irse a la época del pizarrón y el gis nada más, pero ya ahorita la mayoría de los maestros están buscando formas, herramientas que los puedan involucrar a los chavos en el proceso. (Directivo-docente. Hombre. Matutino)

65

Diversos actores de la comunidad escolar señalaron en las entrevistas que los estudiantes con necesidades educativas especiales son contados, porque se les canaliza a otro plantel que tiene el personal y el equipo especializado para atenderles. Mientras que a las alumnas embarazadas sí se les apoya, pero no de manera institucionalizada, y a los estudiantes con bajo rendimiento académico se les ofrecen asesorías, aunque 55.5% dijo que nunca y casi nunca se les brindan.

La evaluación se debe realizar sobre las competencias a desarrollar; hay docentes que han adoptado ese enfoque y otros que continúan evaluando por medio de exámenes escritos.

Sí, ya rompimos el paradigma ese en el que nada más evaluaba con un examen; ya ahorita el maestro ya evalúa desde la parte formativa que somos, la puntualidad, el cumplimiento del alumno, el comportamiento, hasta el conocimiento, [...], pero ya se meten todos los

elementos para la evaluación, ya digamos el 100% de los maestros que han recibido cursos de evaluación es basada en competencias. (Directivo-docente. Hombre. Matutino)

La mayoría de los alumnos tiene la percepción de que la forma en que les evalúan sus profesores estimula sus logros; 83.8% dijo estar de acuerdo y muy de acuerdo, aunque hay casos donde la evaluación más bien desmotiva. Por ejemplo, un grupo de estudiantes comentó dos casos de docentes que califican de acuerdo con sus preferencias hacia los alumnos.

Por otra parte, en la percepción de los estudiantes existe colaboración entre escuela y familia; 83.8%, dijo estar de acuerdo y muy de acuerdo, aunque hay ejemplos de discordia entre ambos. En la práctica, la forma de colaboración más recurrente es la toma de acuerdos para mejorar el rendimiento de los alumnos con materias reprobadas.

En el segundo bimestre es donde me mandaron hablar porque ya andaba con unas dos materias arrastrando, que ya iba para reprobar el semestre, para que estuviéramos al pendiente y todo eso. (Familiar. Mujer. Vespertino)

Haciendo un recuento, el bachillerato tecnológico cumple en parte con los indicadores de esta sub-dimensión de la Matriz UNESCO (Hirmas & Carranza, 2009), ya que en los planes de estudio se marca que los procesos de enseñanza-aprendizaje y la relación pedagógica deben incorporar el desarrollo de competencias socioafectivas y éticas, pero en la práctica sólo una parte del profesorado, alrededor de la mitad, lo implementa en sus aulas; lo mismo ocurre con el estímulo al aprendizaje. En general, se busca brindar apoyos al estudiantado en torno a sus necesidades educativas, en especial a los alumnos con bajo rendimiento académico y a las estudiantes emba-razadas, ya que a aquéllos con otras necesidades se les deriva a un plantel especializado.

El currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el espacio escolar

Esta sub-dimensión indica lo siguiente: «La labor colectiva del centro, la formación y trabajo colegiado del profesorado y equipo directivo favorece el desarrollo de competencias socioafectivas y éticas de su alumnado y asegura los apoyos necesarios para el aprendizaje y la participación de todos» (Hirmas & Carranza, 2009, p. 127). En el centro escolar donde se realizó la investigación se encontraron los resultados que se comentan en este apartado.

Los principios educativos fundamentales del subsistema al que pertenece el bachillerato contemplan el desarrollo de habilidades éticas y socioafectivas, aunque el centro escolar que se estudia sólo las contempla de manera subordinada.

El plantel dispone de tiempos y espacios de trabajo colaborativo entre docentes, donde se priorizan aspectos administrativos pero también se abordan problemáticas sobre el rendimiento escolar. La atención a la diversidad pasa a segundo término porque se detectan pocos casos y las medidas especiales dependen del docente frente a grupo.

La escuela no toma ninguna disposición en lo particular, la enseñanza es pareja, sin embargo, los maestros de alguna manera sí toman conciencia y algunos sí hacen esfuerzo para que también ese alumno se integre fácilmente al grupo. (Directivo-docente. Hombre. Vespertino)

La escuela no cuenta con todos los apoyos físicos, materiales y humanos para la atención a la diversidad del alumnado, pero cuenta con algunos de ellos; hay casos en los que el plantel se adapta para incluirlos. Los recursos humanos de apoyo son los mismos que para el resto de los alumnos.

Así es, existen planteles que tienen el área específica de atención especial a ese tipo de situaciones, entonces a los papás se les hace ver la conveniencia, no tanto de permanecer aquí, tampoco se les puede negar el servicio, pero generalmente se les convence de que es mejor la atención, es más personalizada, son menos alumnos y cuentan con el equipo de especialistas. (Directivo-docente. Hombre. Vespertino)

67

No hay espacios de participación voluntaria en formación en valores, más allá de la participación en los clubes culturales y deportivos. Tampoco, se detectaron formas de colaboración entre la escuela y la familia en torno a los aprendizajes socioafectivos y éticos de los estudiantes.

En conjunto, en esta sub-dimensión se cumplen en parte los indicadores de la Matriz UNESCO, ya que los principios educativos fundamentales del subsistema al que pertenece el plantel incluyen como parte integral el desarrollo socioafectivo y ético del alumnado, pero en la labor colectiva del centro y el trabajo colegiado los abordan de forma tangencial o indirecta, los espacios para su desarrollo se acotan a los clubes culturales y deportivos.

67

El currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el espacio socio-comunitario

En esta sub-dimensión de la matriz se menciona que «la escuela coordina las alianzas con la comunidad y servicios socioeducativos de apoyo a los estudiantes con dificultades, para que éstos desarrollen experiencias de aprendizaje y responsabilidad social en su comunidad» (Hirnas & Carranza, 2009, p. 127). Mientras que en el bachillerato estudiado se halló lo siguiente: el único apoyo extraescolar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para los estudiantes fueron las asesorías externas a las que acuden familiares para brindarles clases particularizadas a sus hijos. Por otro lado, los estudiantes

no diseñan proyectos de servicio a la comunidad, esto lo realizan a través del servicio social institucional que sólo se puede llevar a cabo en dependencias gubernamentales.

En el plantel estudiado es precaria la relación entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y el espacio socio-comunitario, porque la escuela no tiene alianzas extraescolares para el apoyo a los estudiantes con dificultades educativas y las experiencias de aprendizaje extramuros se circunscriben al servicio social.

El clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina en el espacio aula/curso

La Matriz UNESCO indica sobre esta sub-dimensión que «el clima de cuidado y relaciones de justicia en el curso, es consecuencia del consenso en torno a valores compartidos, normas de convivencia, y desarrollo de capacidades para la resolución pacífica de conflictos» (Hirmas & Carranza, 2009, p. 127). Por su parte, en el centro escolar donde se realizó la investigación se encontró lo que se expone a continuación.

La co-construcción del clima de relaciones del aula no se da en el sentido de que estudiantes y docentes planeen y realicen conjuntamente acciones para mejorarla. Por su parte, algunos alumnos suelen organizar convivios en horas extra clase.

Los docentes toman medidas que buscan promover un clima de respeto, cooperación y solidaridad como los convivios, las visitas guiadas y la conformación de equipos diversos.

Por ejemplo algunos maestros son muy creativos, hacen dinámicas, dinámicas de integración grupal para que el grupo se sienta cómodo, se apoye [en], alguna problemática, que estén unidos entre ellos. (Directivo-docente. Mujer. Matutino)

No obstante, 82.9% de los alumnos contestó que nunca y casi nunca se realizan dinámicas de integración grupal en las clases. Además, hay ejemplos de maestros que asumen actitudes intolerantes e irrespetuosas hacia el alumnado.

La construcción en conjunto de las normas de disciplina y convivencia en el aula depende del docente frente a grupo. La mayoría de los alumnos, 61%, señaló que sí las elaboran junto con sus docentes. También la mayoría del alumnado, 73.8%, respondió que siempre y casi siempre las medidas de disciplina son justas y adecuadas.

Estamos hablando de un 50% [de los docentes] que ya tiene esa concepción [de co-costrucción de las normas de convivencia] y todavía hay un 50% quizá de resistencia, sobre todo de los maestros de mayor antigüedad. (Directivo-docente. Hombre. Vespertino)

El plantel cuenta con diversos procedimientos para la detección, contención, derivación y apoyo de estudiantes con problemas de conducta, en «riesgo social» o trastornos graves de personalidad: a través de los tutores, los docentes, alertas en Control Escolar y de manera sistemática a quienes incurren en faltas graves al reglamento.

De tal forma, en el bachillerato tecnológico los indicadores de esta sub-dimensión de la Matriz UNESCO se cumplen en diferentes grados: el clima de relaciones en las aulas generalmente no se construye explícitamente en conjunto entre docentes y alumnos, aunque hay casos en los que sí. Las normas del aula aunque subsumidas al reglamento escolar dependen del profesor en turno. La resolución de conflictos depende de los estudiantes involucrados, excepto en casos graves donde se acude a docentes o directivos. Los docentes y tutores efectivamente detectan a alumnos en situación de riesgo y los canalizan para que puedan recibir apoyo.

El clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina en el espacio escolar

El texto de la Matriz UNESCO que define a esta sub-dimensión versa así: «La labor colectiva del centro, la formación y trabajo colegiado del profesorado y equipo directivo previene y resuelve problemas de violencia y propicia un clima de buen trato y resolución pacífica de conflictos» (Hirmas & Carranza, 2009, p. 127). En el estudio del bachillerato tecnológico se obtuvieron los resultados que se exponen en este apartado.

La escuela establece formas de colaboración escolar, cuidado mutuo, solidaridad y sentido de pertenencia a la institución, especialmente a través de los clubes culturales y deportivos, las quermeses y los eventos conmemorativos. El clima de buen trato entre la comunidad educativa se le atribuye a múltiples causas; las relacionadas con la gestión escolar son: los programas y actividades que se implementan en la escuela, el reglamento escolar y la vigilancia estricta de la disciplina y la convivencia. Un 70.5% de los estudiantes dijo que siempre y casi siempre en la escuela les enseñan a apoyarse y cuidarse aunque no sean amigos cercanos; además, 68.2% señaló que siempre y casi siempre se ayudan unos a otros.

También, tiene que influir, ya que el reglamento, lo que les informamos a los alumnos del curso de inducción, les decimos que este reglamento está hecho precisamente para que se dé la convivencia, que no es para estarles imponiendo cosas a ellos, y estarles complicando la existencia sino es todo lo contrario, se da la convivencia, se da el respeto y se logran los objetivos. (Directiva. Mujer. Ambos turnos)

Son pocos los conflictos entre alumnos y se suelen resolver a través del diálogo entre los implicados; cuando llegan a los directivos hay procedimientos

de actuación en los que se escucha a las partes y se investiga antes de tomar medidas. Sin embargo, los docentes no han recibido capacitación en el tema de resolución pacífica de conflictos. Un 62.7% de los estudiantes dice estar de acuerdo y muy de acuerdo en que la escuela entrevista a todas las personas involucradas en situaciones de conflicto.

El reglamento lo elabora el Consejo Escolar, en el cual se incluyen docentes, directivos y estudiantes seleccionados. El reglamento está enfocado a regular la disciplina, pero también contempla la mejora de la convivencia y el desarrollo de competencias sociales. Las sanciones no se enfocan en la reparación del daño moral, pero implican la toma de compromisos por parte de los estudiantes y hay algunas inconsistencias en su aplicación. Dicho reglamento excluye a quienes no cumplen los lineamientos respecto a la apariencia física, como el tipo de peinado, aunque directivos, docentes y familiares lo perciben como un elemento formativo.

Además de portar el uniforme correctamente, los alumnos deberán presentarse en la institución peinados adecuadamente, con corte escolar y con su color natural de cabello, ya que no se permitirá la entrada con cortes exóticos, cabello teñido en colores estrafalarios (azul, morado, rosa, rojo, verde, etc.), decolorados o con mechas californianas. (Reglamento Interno Disciplinario. Ciclo 2014-2015)

70

En la institución existen casos de discriminación, intimidación y abuso de poder por parte de algunos docentes hacia los estudiantes. La institución toma medidas para prevenir y atender algunos de estos casos con resultados divergentes. En conflictos entre docentes y alumnos, después de ver los puntos de vista los directivos comprometen a los primeros a modificar su actuación, pero hay docentes que gozan de impunidad que proviene de la organización del propio subsistema.

70

La maestra nos insultaba ligeramente, de repente hacíamos algo y «ah, cómo estás menso» o cosas así. A varias chavas no les parecía y se fueron a quejar con la directora, y ya después de que fue la subdirectora y la directora a hablar con ella, pues se tranquilizó y ya después como que la maestra sí tomó represalias, porque nos tiraba pedradas en cada clase. (Estudiante. Hombre. 5to semestre. Matutino)

El equipo directivo y docente establece cauces para la resolución de conflictos con los familiares; aunque la percepción de un clima de colaboración entre ambos está dividida, 58.5% dijo estar de acuerdo y muy de acuerdo. Incluso con los estudiantes que incurrir en faltas disciplinarias graves o muy graves se elabora una carta compromiso firmada por familiares y alumno.

El plantel cuenta con diversos programas de prevención y protección de alumnos en riesgo o con problemas graves de conducta, los cuales se manejan desde una perspectiva incluyente como: orientación educativa, becas, Construye T, Yo no abandono, Fomento a la Salud y el servicio médico escolar.

En buena medida los indicadores de esta sub-dimensión se cubren con respecto a lo que indica la Matriz UNESCO (Hirmas & Carranza, 2009): la labor colectiva del centro y el trabajo colegiado efectivamente buscan resolver problemáticas de indisciplina y violencia; también se pretende la resolución de conflictos a través del diálogo entre los diferentes actores, pero hay docentes que gozan de impunidad; hay formas de discriminación institucionalizadas; además se cuenta con diversos programas para prevención de riesgos.

El clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina en el espacio socio-comunitario

En esta última sub-dimensión se menciona lo siguiente: «El centro educativo establece alianzas con servicios externos para la recreación y desarrollo cultural de la comunidad educativa, y para la prevención y atención de problemas de conducta, violencia y riesgo social, de los estudiantes y sus familias» (Hirmas & Carranza, 2009, p. 127). En el estudio empírico se encontró que la escuela cuenta con vínculos con instituciones externas para atender a estudiantes con problemas de conducta o en situación de riesgo, tanto para problemas psicológicos, como para temas de alcoholismo o drogadicción, aunque son poco conocidos por los estudiantes. Además, se cuenta con vínculos con instancias externas relativas a la práctica del deporte y la cultura, pero son básicamente competencias y torneos, más que apoyos institucionalizados.

Los indicadores de esta sub-dimensión se cumplen en buena medida en relación a lo deseado en la Matriz UNESCO, ya que el centro escolar tiene alianzas con servicios externos para la práctica del deporte y el desarrollo cultural del alumnado, así como con instancias que ofrecen atención y apoyo a estudiantes con problemas de conducta, violencia o que se encuentran en situación de riesgo, y el apoyo a las familias es principalmente a través de las becas.

Conclusiones

A través de la presente investigación se logró el objetivo del estudio de describir de forma integral, a través de los indicadores y las sub-dimensiones de la Matriz UNESCO, la forma en que se gestiona la convivencia en el bachillerato tecnológico desde sus aspectos organizacionales, de cómo se ejerce el liderazgo, curriculares, los relativos a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre el clima escolar y las normas de disciplina y convivencia en los tres niveles de observación, explorando la relación con la percepción de la convivencia que tienen los diferentes actores de la comunidad escolar en las aulas, en la escuela y en el espacio socio-comunitario.

En una inspección integral de los resultados de la investigación, en contraste con la Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia Escolar (Hir-

mas & Carranza, 2009), se concluye que el papel de la gestión de la convivencia en el bachillerato tecnológico estudiado es satisfactorio (Fierro, Tapia, Fortoul, Martínez-Parente, Macouzet & Jiménez, 2013) debido a que se han tomado decisiones claras y justas relativas a las normas de convivencia y la resolución de los conflictos, a que se realizan suficientes acciones que promueven la participación y corresponsabilidad de todos los actores de la comunidad escolar, que favorecen el buen trato y respeto mutuo, además de que hay atención constante de las conductas de riesgo a través de la participación de la mayor parte de los miembros de la comunidad escolar; no obstante, varias de estas medidas se ven limitadas porque existe una fracción del personal docente que se resiste a los cambios organizacionales, de enseñanza-aprendizaje y normativos. Cabe agregar que también se detectaron algunos factores independientes de la gestión escolar que influyen en la percepción de la convivencia en el centro educativo como: la especialidad que estudian los alumnos; la proporción de hombres y mujeres en las aulas (más de dos terceras partes del alumnado son mujeres), y el turno que se cursa.

Aunque se observaron resultados positivos en la institución, no está exenta de diversas manifestaciones de violencia escolar que se hacen presentes en el plantel, aunque con una frecuencia baja, como son: golpes, insultos, discriminación, exclusión, límite al derecho de identidad y abusos de poder de parte de docentes hacia sus alumnos. Además, en algunos actores naturalizan estas manifestaciones de violencia como parte de la cultura escolar, estos aspectos se pueden interpretar como áreas de oportunidad en las que el bachillerato tecnológico puede trabajar a través de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y la organización escolar en torno a la promoción de una convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica.

Para finalizar, hay diversas líneas de investigación sobre las que se puede profundizar a partir de los resultados de este estudio y algunas otras complementarias con las cuales se puedan comparar los hallazgos de esta investigación: realizar estudios comparativos sobre el papel de la gestión de la convivencia en planteles con diferentes características, como que tengan distintos niveles de violencia, que sean de diferentes subsistemas, que se compare entre escuelas rurales y urbanas, así como planteles con características similares pero de diferentes estados; realizar una investigación extensiva sobre la gestión de la convivencia escolar con base a la Matriz UNESCO; llevar a cabo un estudio etnográfico en donde se explore la forma en la que conviven los estudiantes de educación media superior; hacer un estudio sobre la convivencia y su gestión a partir de implementar diagnósticos participativos en diversas instituciones; indagar más sobre el tema de los subgrupos escolares; profundizar en las formas de violencia estructural que se viven en los planteles y rastrear sus raíces en el sistema educativo.

Referencias bibliográficas

- BANCO MUNDIAL. (2012). *La violencia juvenil en México. Reporte de la situación, el marco legal y los programas gubernamentales*. México: Autor.
- CHAPARRO, A., CASO, J., & DÍAZ, C. (2012). *Instrumentos para el autodiagnóstico e intervención en escuelas basados en indicadores de convivencia democrática, inclusiva y no violenta*. [Reporte Técnico]. México: Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de <http://uee.uabc.mx/uee/nivel1.php?p=estudiosYproyectos/convivencia2012>
- DELORS, J., AL MUFTI, I., AMAGI, I., CARNEIRO, R., CHUNG, F., GEREMEK, B., [...] ZHOU N. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. México: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- FIERRO, C. (2011). Los indicadores de convivencia y cultura de paz de la UNESCO: Un ejercicio de análisis para el diseño de investigaciones en convivencia. En C. Rossetti (Comp.), *IV Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos* (pp. 44-69). Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- FIERRO, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 40, 1-18. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100005&lng=es&tlng=es
- FIERRO, C., LIZARDI, A., TAPIA, G. & JUÁREZ, M. (2013). Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán & T. Spitzer (Coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002-2011* (pp. 73-131). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- FIERRO, C., TAPIA, G., FORTOUL, B., MARTÍNEZ-PARENTE, R., MACOUZET, M. & JIMÉNEZ, M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103-124.
- HESSE-BIBER, S. (2010). Qualitative approaches to mixed methods practice. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 455-468.
- HIRMAS, C. & CARRANZA, G. (2009). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. En Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Eds.), *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos* (pp. 56-136). Chile: Salesianos Impresores.
- MERINO, J., ZARKIN J. & FIERRO E. (2013). Marcado para morir. *Nexos*. Recuperado de <http://www.nexos.com.mx/?p=15375>.
- PALMA, R. (2011). Estudio comparativo sobre experiencias educativas de convivencia escolar y prevención de la violencia escolar en América Latina

y el Caribe. En C. Rossetti (Comp.), *IV Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos* (pp. 70-113). Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

RODRÍGUEZ-FIGUEROA, H. (2015). La violencia escolar en el bachillerato. Un estudio de caso. *Caleidoscopio*, 33, pp. 15-43.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2007). *Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia en Educación Media Superior*. [Archivo de datos]. México: Autor.

STAKE, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.

TUVILLA, J. (2012). Cultura de paz y convivencia en los centros educativos. Ponencia presentada en el *Congreso Estatal sobre Convivencia Escolar. Éxito educativo: aprender y enseñar a convivir*. Jaén, España. Recuperado de: <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST-151Z1113757&id=113757>

Capítulo 5

Los proyectos laborales de los estudiantes que trabajan: experiencias, aprendizajes y expectativas

Danahé Aleida Cortez García

Introducción

Actualmente existen a nivel mundial 1 500 millones de jóvenes de entre 12 y 24 años de edad; 1 300 millones viven en países en desarrollo, la cifra más alta jamás registrada (Banco Mundial, 2006). Sin embargo, los jóvenes han sido los grandes olvidados de las políticas, dejando de lado el potencial que tienen para convertirse en una fuerza económica que acelere el progreso de los países.

Con el fin de acceder a mediano plazo a empleos mejor remunerados, los jóvenes ingresan a las Instituciones de Educación Superior con la expectativa de lograr, a su egreso, la entrada a un mercado profesional en el que obtengan mayores beneficios. Sin embargo, hoy en día los jóvenes se enfrentan a un contexto altamente competitivo, donde el deterioro de las condiciones laborales es cada vez más evidente, además de la tendencia a ocupar espacios laborales en el mercado informal y el desempleo (Camarena, 2013).

A partir de considerar el momento histórico que viven los jóvenes en la actualidad, el objetivo del presente capítulo, es comprender cómo un grupo de estudiantes que trabaja construye sus proyectos laborales, tomando en cuenta la percepción del contexto económico y laboral actual y el papel de sus experiencias familiares, académicas y laborales para establecer planes a futuro. Para ello se realizaron 26 entrevistas a un grupo de estudiantes de Sociología, Diseño Gráfico, Administración y Geología de la Universidad de Sonora, que se encontraban próximos a terminar sus carreras.

Fundamentación teórico metodológica de la noción de proyecto laboral

Para poder elaborar la noción de proyecto, concepto nodal para este trabajo, se parte de la teoría de la acción de Max Weber, la cual postula que el término «acción social» abarca toda conducta humana, cuando y en la medida en que el individuo actuante le asigna un sentido subjetivo (Ballesteros, 2007). En esta línea, Shütz (2003) retoma el concepto de «acción» al atribuir la importancia de los motivos que gobiernan sus acciones; afirma que estas construcciones de pautas de conducta están entrelazadas y revelan la construcción de motivos *para* y *porque*, y propone la estructura temporal de la acción en la elaboración de un proyecto.

Se asume que el futuro posiciona al sujeto en un proceso reflexivo, en el cual evalúa los medios, lo válido de la acción, teniendo como trasfondo el sentido y la identidad del sujeto; de esta forma es que se retoma la definición de Guichard (1995), quien propone el proyecto como algo más que un simple anhelo y lo estructura como algo sólido que está conformado a partir de su situación actual, de lo que espera del futuro y los medios que tiene para conseguirlo. Se establece como una proyección hacia el futuro, que se contextualiza en las esferas a las que la sociedad occidental le brinda mayor importancia, como lo es estudiar y trabajar para construir su identidad y pasar de la etapa de la juventud a la adultez (Legaspi *et al.*, 2010). Es de esta manera que el análisis del proyecto laboral del joven, se propone construir en función de su experiencia y como ésta aporta los componentes para elaborar una visión a futuro.

Los proyectos laborales de los jóvenes apuntan hacia un futuro determinado y esto comporta una búsqueda en la evaluación de los medios disponibles y eficientes en vista de su realización. La reflexión sobre los medios es tan importante como lo que se evalúa del presente y del futuro deseado, pues esta evaluación es la que lleva a definir los objetivos a los que apunta. Se toma en cuenta que no existe proyecto mas que cuando el individuo ha desarrollado, por sí mismo o con ayuda de otros, una reflexión no sólo de los medios a emplear, sino de los motivos que apuntalan su intención.

De acuerdo con la literatura, los estudiantes pueden establecer proyectos en diferentes niveles, o pueden no tener ningún proyecto a futuro (Dubet, 2005), en este sentido, se considera al joven como estudiante, quien a partir de sus experiencias de vida, entrelaza la trayectoria educativa con su pasado y construye un futuro; sin embargo, al considerar estudiantes que se encuentran compaginando sus estudios con actividades laborales, se agrega un componente que aporta un elemento adicional a las experiencias de estudio y de vida.

El proyecto laboral del estudiante trabajador se compone de la imbricación de sus experiencias familiares, académicas y laborales, por lo cual en el proyecto laboral del estudiante se encuentran depositados planes que actúan de forma jerárquica, que se modifican e intervienen entre ellos. Además se ponen en juego sus motivaciones y creencias. De acuerdo con lo propuesto, en la Figura 1 se presenta el esquema analítico, el cual permite comprender la ruta de análisis de los proyectos laborales de los estudiantes que trabajan.

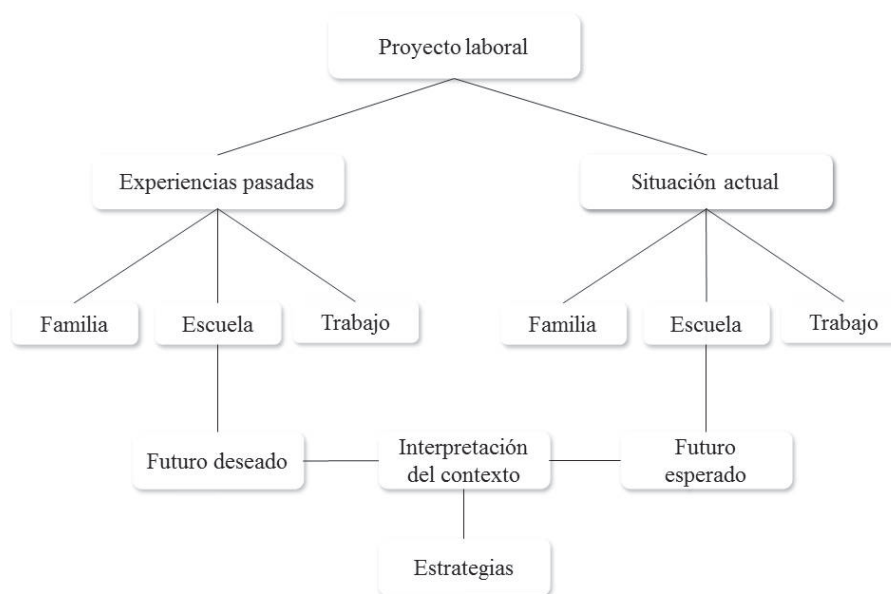


FIGURA 1. Esquema analítico

Fuente: Elaboración propia.

77

En términos de la metodología de investigación, se toma como base el esquema analítico presentado, el cual contempla la elaboración de estrategias a partir de los aprendizajes obtenidos de los ámbitos familiar, laboral y académico. La presente investigación es un estudio explicativo transversal con enfoque cualitativo, centrándonos en la subjetividad del joven estudiante a partir de la conjugación de diversos elementos. Asimismo, se utilizan criterios de orden teórico, donde la descripción y la interpretación son los recursos metodológicos. El trabajo de análisis se identifica con la corriente interpretativa y se centra en el significado que el estudiante confiere a sus prácticas.

La selección de entrevistados se dio a partir de un muestreo teórico que se realizó con criterios de tipo analítico. No se delimitó una muestra a partir de características particulares, sino que ésta se fue definiendo a lo largo del trabajo de campo y de acuerdo con el tamaño de las carreras. El primer criterio de inclusión fue ser joven, ya que se buscaba indagar en sus discursos, partiendo de tomar en cuenta la percepción de su momento histórico y la manera como se apropian de los cambios sociales desde condiciones de existencia diversas (Reguillo, 2000). Se eligió la Universidad de Sonora y cuatro programas académicos que resultaran ilustrativos de acuerdo con la participación en el mercado laboral y la diversidad de ofertas de trabajo al egresar de la universidad. De esta manera, las carreras elegidas fueron Administración de Empresas, Sociología, Diseño Gráfico y Geología.

Los estudiantes seleccionados para esta investigación cursaban del quinto al noveno semestre y algunos se mantenían en la universidad de forma irregular. La mayoría se encontraba en los últimos semestres, criterio importante al considerar que en esta etapa los jóvenes están propensos a reflexio-

77

nar sobre su egreso de la universidad. Asimismo, cada uno de los participantes contaba con un trabajo al momento de la entrevista.

La edad de los participantes oscila entre los 20 a los 27 años, con una media de 22. Los estudiantes que son mayores por lo regular se encuentran estudiando una segunda carrera, o tienen una situación académica irregular, en la que sólo están cubriendo materias faltantes o rezagadas.

Del total de los participantes de esta investigación, 12 son hombres y 14 son mujeres, todos solteros; dos viven en concubinato y dos tienen hijos, que declaran no fueron planeados. Las mujeres de la población participante, predominan en las carreras de Diseño gráfico y Sociología; los hombres son predominantes en las carreras de Administración y Geología.

La mayoría de los entrevistados son de la ciudad de Hermosillo; cuatro participantes provienen de otros municipios del estado, como Bacerac, Mazatán, Nogales y Yécora, los cuales decidieron cambiar su residencia por la capital del estado; una participante emigró del Distrito Federal.

Casi de la mitad de la población estudiantil (42%) es de nivel socioeconómico bajo y 46% asumen pertenecer a una clase media alta, en la cual no perciben necesidades económicas fuertes, el 2% restante se asumió en clase media. Los ingresos son variables, ya que algunos participantes no son independientes, sin embargo, al ser foráneos tienen que vivir solos y mantenerse con el sueldo que perciben. En algunas ocasiones los padres de los jóvenes los siguen apoyando, y en otros casos, a pesar de que estén los dos padres presentes y atentos del recorrido escolar de sus hijos, el ingreso familiar no les permite ofrecer el apoyo económico que necesitan.

Otro aspecto importante en relación a su nivel socioeconómico es que quienes perciben niveles más bajos de ingresos son aquellos que tienen problemas dentro del núcleo familiar, como enfermedades, despidos, divorcios, violencia, la muerte de uno de los padres o que el padre no estuvo presente durante su crianza. Las familias que perciben ingresos más altos son estables, tienen trabajos de planta en primarias, secundarias, en la Comisión Federal de Electricidad, y las que tienen negocios propios, son prósperos.

Resultados

Los proyectos laborales de los estudiantes que trabajan: la subjetividad ante la inserción laboral

Los estudiantes que participaron en esta investigación asumen necesidades económicas. Todos consideran la necesidad de trabajar y han tenido dicha experiencia en el pasado, por lo que sus reflexiones sobre el futuro se encuentran latentes, listas para convertirse en acciones.

En relación con los proyectos laborales de los estudiantes, 80% tiene una proyección definida, una idea de lo que quiere hacer y se encuentra en camino de lograrlo; las reflexiones oscilan respecto a sus oportunidades y las estrategias que pueden trazar para llegar a donde desean.

El 20% se encuentra indeciso o no tiene un proyecto laboral definido, tiene fragmentos de un bosquejo no terminado. A diferencia de las reflexiones de Dubet (2005) respecto a aquellos estudiantes que no tienen plan laboral, los estudiantes que se entrevistaron no tienen un futuro en blanco, sino que avizoran los trazos que su pasado ha empezado a formar y se encuentran ante una encrucijada al final de su etapa estudiantil. De acuerdo con esto, los proyectos antes de percibirse como nulos, se perciben difusos y en camino de orientarse hacia un futuro.

Las reflexiones presentadas en esta investigación permiten mostrar que los jóvenes conocen el contexto al que se enfrentarán al egresar de la universidad. Encontramos estudiantes preocupados por su situación económica; esto les ha permitido conocer el estado del mercado profesional actual, el cual perciben como competitivo y para el que procuran establecer estrategias que les aseguren un futuro laboral.

Se plantean cinco tendencias que nos permiten perfilar el presente que perciben los estudiantes que buscan su independencia aprovechando las condiciones que provee su contexto y el futuro laboral trazado con base en estas percepciones. Los proyectos se analizaron para dar a conocer las estrategias que trazan a partir de sus experiencias.

Proyecto laboral: estudiar la maestría al egreso de la licenciatura

79

Esta tendencia se manifestó en estudiantes del sexo femenino que cuentan con 21, 22, 24 y 27 años, de las carreras de Diseño Gráfico y Sociología. Este grupo se propone realizar estudios de posgrado al finalizar la licenciatura en la universidad, ha encontrado en sus estudios el sentido de sus metas a futuro. Son estudiantes que quieren desarrollarse en la profesión que eligieron y esperan que la maestría sea un impulso que las acerque a un puesto de académico investigador o a mejores ofertas de trabajo.

Las estudiantes tienen orígenes diferentes. Dos de las entrevistadas tienen que trabajar y estudiar para sostener sus estudios y para su manutención. Por sus problemas familiares y económicos buscaron su independencia desde temprana edad y, por tanto, tienen trayectorias laborales largas. De las estudiantes que pertenecen a este grupo, quienes pertenecen a un estrato socioeconómico medio alto, difieren en experiencias con las de estrato socioeconómico bajo, ya que las primeras iniciaron su actividad laboral para cubrir su consumo personal y por la búsqueda de independencia. Sin embargo, las cuatro buscan la maestría como la mejor opción para obtener oportunidades laborales futuras.

79

Proyecto laboral: combinar trabajo y estudios de posgrado

Los estudiantes que siguen esta tendencia son aquellos que tienen una maestría en la mira; no obstante, el trabajo remunerado y una buena posición eco-

nómica comparten la prioridad. Este grupo está compuesto por tres hombres y una mujer, sus edades oscilan entre los 22 y los 25 años y pertenecen a las carreras de Geología y Sociología.

El motivo para planear trabajar y estudiar un posgrado de manera simultánea, surge del conocimiento de la beca federal para los posgrados CONACYT. Los estudiantes consideran este tipo de posgrado ya que con el monto económico ofrecido para continuar sus estudios de maestría, visualizan un panorama con mejores ingresos; también es un complemento para la búsqueda de buenas oportunidades laborales.

El logro de esta meta se proyecta a mediano plazo, ya que por necesidad económica no pueden señalar un momento definido para dejar el trabajo y regresar a la vida de estudiante. La visión de este grupo parte de la remuneración económica, ya que son personas que provienen de otros municipios del estado, son el sostén de la familia, o se perciben en un estrato socioeconómico bajo; asimismo, tienen trayectorias de trabajo largas, por lo que éste no se percibe como una carga, sino como experiencia y aprendizaje, aunque no exista una relación entre el trabajo actual y la carrera elegida.

Proyecto laboral: trabajar después del egreso

Los estudiantes que se ubican en esta tendencia son siete hombres y dos mujeres. Se encuentran dentro de este grupo quienes planean trabajar en su futuro inmediato, ya sea en el mismo puesto o en otro mejor, pero siempre relacionado con su carrera universitaria. El rango de edad oscila entre los 21 y los 27 años y se encuentran estudiantes de las cuatro carreras seleccionadas.

Los motivos que expresan tienen que ver con buscar un mejor puesto de trabajo para obtener una estabilidad económica; el motivo central reside en los ingresos monetarios que pueden lograr y no buscan el puesto de trabajo perfecto, sino tener suficiente dinero. Para otros insertarse en un trabajo al momento de salir de la universidad significa iniciar con una trayectoria laboral profesional, por lo cual consideran planes definidos, como ser profesor investigador en el área de ciencias sociales, tener un negocio propio, trabajar para una paraestatal, etcétera.

Son los estudiantes quienes toman sus decisiones a partir de la necesidad económica; planean trabajar de inmediato tras su egreso, ya que están preocupados principalmente por la situación económica que se vive en el hogar o por tener que mantener a su familia. También hay quienes buscan la independencia y en sus planes contemplan vivir solos, buscar otra ciudad para recidir o tener la libertad de viajar y explorar diferentes lugares.

Respecto a la trayectoria laboral, algunos estudiantes tienen trayectorias largas, han tenido más de cuatro trabajos sin incluir el actual; asimismo se encuentran algunos que han tenido una trayectoria mediana, con dos o tres trabajos previos al actual y sólo una persona ha tenido uno anterior.

Proyecto laboral: tener un negocio propio

Son tres los estudiantes que conforman el grupo de los que planean tener un negocio propio como proyecto laboral. Tienen entre 20 y 24 años de edad y pertenecen a las carreras de Administración, Geología y Diseño Gráfico. Estos estudiantes se proyectan con un negocio de desayunos, con un rancho y una tienda de ropa; buscan ser sus propios jefes para después superarse en puestos de trabajo de acuerdo a su profesión y tener una seguridad financiera a largo plazo.

La trayectoria laboral de los estudiantes varía. En el caso de la estudiante mujer, el plan de tener un negocio es la primera opción; el trabajo que mantiene hasta el momento de la entrevista como vendedora de zapatos, lo toma como experiencia laboral para su proyecto, el cual es tener una tienda de ropa. Ella busca ser su propio jefe, y pretende aprovechar la experiencia de trabajo del negocio para el establecimiento que imagina en su futuro. Para los varones la trayectoria laboral es larga y con empleos diversos. La necesidad económica es el principal factor por el cual comenzaron a trabajar, incluyendo sus necesidades de consumo, situación que han sobrellevado por años, lo que les permite ahora tener una rutina de trabajo. Afirman trabajar por la búsqueda de independencia y consideran que el trabajo durante los estudios aporta aprendizajes que serán significativos para su inserción al mercado profesional. Esta tendencia de proyecto laboral ilustra cómo algunos jóvenes consideran planes a largo plazo, buscando una estabilidad económica, antes de salir de la universidad.

81

81

Proyectos laborales difusos

Los estudiantes que se encuentran dentro de este grupo son cuatro y pertenecen a las carreras de Geología, Sociología y Diseño Gráfico, tienen de 21 a 22 años. Sus discursos son difusos, se puede afirmar que existen planes a futuro, sin embargo, no se percibe una estructura, en comparación con los grupos anteriores.

Solo en uno de los casos el trabajo que realizan en el presente tiene relación con su carrera de estudio; el resto va desde apoyar en el negocio familiar hasta ser cajera en un restaurante de comida rápida, o como agente de ventas de una compañía telefónica. Ellos realizan la actividad porque buscan cubrir su consumo personal, independencia y porque en casa encuentran dificultades económicas que además de trabajar por su manutención, aportan al gasto familiar.

La trayectoria laboral de este grupo más allá de tener o no relación con su empleo, ellos la encuentran importante pues les otorga disciplina y responsabilidad para el trabajo profesional futuro.

Los aportes del trabajo durante los estudios en la orientación del proyecto laboral

Se encontraron otros elementos en los discursos de los estudiantes. Uno de ellos es el tipo de aprendizajes: de tipo personal, como valores, seguridad, habilidades y aptitudes; y de tipo colectivo, como estrategias para trabajar en equipo, aprender a realizar tareas de administración y atención al cliente. Ambos son considerados como aportes para la inserción laboral futura.

El hecho de tener diversas vivencias en el ámbito laboral hace sentir a los estudiantes menos vulnerables ante un contexto en el que la experiencia es crucial para concursar por un trabajo. Por lo tanto, saben discernir entre los aprendizajes que obtienen, aunque sus vivencias no tengan relación directa con su carrera profesional, los estudiantes consideran que adquieren una cultura laboral, como trabajar en equipo, o conocer sobre el negocio familiar.

Los jóvenes que tienen trabajos relacionados con su carrera adquieren habilidades que se espera conseguir con las prácticas profesionales. Para quienes no encuentran relación entre las actividades laborales y el perfil profesional, las vivencias de trabajo que han tenido les permiten trazar un bosquejo de proyecto laboral antes, incluso, de la realización de sus prácticas profesionales, con las cuales tienen una idea del mercado laboral para el egresado de una carrera específica. De acuerdo con esto, se considera que la trayectoria laboral aporta experiencia laboral, conocimiento del mercado laboral y una cultura de trabajo que sus compañeros, estudiantes de tiempo completo, no comparten.

82

82

Las ventajas de tener una trayectoria laboral

En el análisis de la orientación del proyecto laboral, de acuerdo con su trayectoria de trabajo, se refleja la existencia de diferencias de acuerdo con el número de trabajos previos; esto se observa en cuanto a la definición del proyecto, la búsqueda de independencia, la manutención y el consumo personal.

Los estudiantes que realizan su primer trabajo hasta el momento de la entrevista, no lo buscaron por necesidad económica, sino como un primer intento en la búsqueda de su independencia. El objetivo de su trabajo, por tanto, es pagar su consumo, pues no necesitan aportar a la economía familiar; en este sentido, los padres los apoyan económica y moralmente ya que dan mayor importancia al estudio que al trabajo, por lo que procuran que sus hijos pasen mayor tiempo en la universidad sin la necesidad de trabajar. La excepción son dos estudiantes cuyo único trabajo ha sido en el negocio familiar; en esta situación, las estudiantes buscaron otro trabajo para independizarse del núcleo familiar.

Para los estudiantes que han tenido de dos a tres trabajos previos al actual, la necesidad de independencia es su motivación principal, quieren lograr su propia manutención. El apoyo familiar se encuentra en caso de perder el trabajo. En esta etapa, los padres ya no aportan económicamente para el con-

sumo del joven, pero sí en los gastos de la casa, como comida, renta y servicios. Por lo tanto, encontramos que los estudiantes mantienen principalmente su consumo personal. La familia se convierte en un soporte, sin embargo, al percibir el trabajo estable como, se separan de los padres.

Los estudiantes que han tenido cuatro o más trabajos tienen ideas concretas sobre su proyecto laboral; todos los integrantes con trayectoria laboral larga tienen un proyecto, ninguno tiene ideas difusas. Para los jóvenes que han experimentado en varios trabajos a lo largo de su vida, la necesidad económica es un factor de peso, pero no es determinante, aunque dentro de sus motivos se encuentre el cubrir su consumo personal y/o apoyar en los gastos del hogar; además a través de los años, han logrado establecer rutinas de vida en las cuales el trabajo no interfiere con los estudios. La familia tiene un papel importante, pues es quien orienta la decisión de trabajar. Los jóvenes inician sus actividades laborales desde la adolescencia y consideran que el trabajo previo a la universidad, provee responsabilidad como valor y en el manejo del dinero.

Su experiencia laboral les ha permitido conocer las ventajas y desventajas de tener ciertos tipos de trabajo, comparan los ingresos que han recibido y a partir de esto estructuran estrategias orientadas a la mejora de sus condiciones. Asimismo, tienen mayor conocimiento sobre su contexto y sobre las posibilidades que tienen de acuerdo con su historia particular. Se puede afirmar, entonces, que la experiencia laboral ha impulsado su independencia y una armonía entre sus actividades. Como ya no se cuenta con el apoyo económico de los padres, no existe la opción de dejar de trabajar debido que ahora es indispensable para cubrir sus necesidades de consumo.

En los grupos que se presentaron se observa cómo es que la trayectoria laboral orienta los proyectos laborales por etapas y esta experiencia de trabajo aporta los aprendizajes necesarios para llegar a la maduración del joven a adulto, de dependiente a independiente y de estudiante trabajador a profesional.

Expectativas sobre el mercado laboral

Los estudiantes orientan su proyecto laboral a partir de sus deseos, intereses, experiencias e historia personal; a partir de sus vivencias desarrollan expectativas respecto al mercado laboral profesional que les espera al momento de salir de la universidad. En este sentido, se exponen opiniones referentes al contexto laboral de acuerdo con los siguientes criterios: la carrera de estudio, los empleadores y las oportunidades que perciben como estudiantes.

Respecto a la profesión futura, algunos estudiantes están informados de la manera como las oportunidades de trabajo fluctúan en función de los movimientos de materias primas, como en el caso de la minería, lo cual tiene impacto en los estudiantes de Geología.

Los estudiantes de sociología han internalizado que el trabajo como profesional es difícil de obtener, porque se dan cuenta que no hay un mercado laboral específico; se visualizan pocas opciones, como continuar estudiando para ser investigador. Estos estudiantes opinan que cuando salgan tendrán que

«picar mucha piedra» (Leonel, Sociología) para poder tener un puesto de trabajo que sea mejor pagado que el empleo que mantienen como estudiantes.

Los jóvenes estiman que hay mucha demanda de trabajo y poca oferta, avizoran el mercado laboral como competitivo, a las empresas como explotadoras; les parece que no hay puestos laborales, o al menos no los que ellos desean. Expresan que el no tener experiencia específica en un área se convierte en un círculo pues no contratan por la falta de experiencia y no se tiene experiencia por no poder trabajar. El mercado profesional está lleno de obstáculos y los estudiantes son conscientes de esto.

La falta de experiencia es un factor que los estudiantes reconocen, sin embargo, la preparación con posgrados y maestrías consideran puede ser contraproducente, o al menos, se perciben en una situación de desventaja ante el empleador, quien puede contratar a partir de criterios arbitrarios.

Las oportunidades que se les ofrecen y las condiciones del mercado profesional, les permiten a los jóvenes tener opiniones y perspectivas, aunque hasta ahora sus deseos han quedado fuera del panorama. Los estudiantes buscan ganar una cantidad de dinero suficiente para su manutención, que el trabajo les permita la posibilidad de crecer, de aspirar a otros puestos, además de hacerse acreedores a mayores beneficios salariales. Algunos estudiantes consideran que la dificultad para encontrar empleo reside en que hay posibilidades de trabajar, pero que no son congruentes con sus deseos.

El sueldo que gana un estudiante sin experiencia profesional es diferente al de una persona que ya ha laborado en su área. Esta situación se presenta en los estudiantes de Administración, quienes realizan trabajos con responsabilidades propias de un profesional, pero por falta de experiencia, perciben menos ingresos. Una característica crucial en los trabajos que esperan encontrar los estudiantes es que les permitan escalar puestos, empezando con una paga menor, pero en pos de la experiencia profesional que los haga acreedores a mejores posiciones laborales.

Bajo un panorama cada vez más competitivo, ellos constatan una mayor demanda de su experiencia profesional y de los conocimientos que tienen que adquirir durante sus estudios. Paradójicamente, adquirir una preparación vasta los coloca en una condición desfavorable, ya que pueden no contratarlos por estar sobrecalificados. Así, se encuentran ante una situación contradictoria, al no contar con una orientación clara respecto a las características y cualidades que requiere el empleador.

El mercado laboral es, para el joven que desea ejercer, impredecible y competitivo; encontramos que el deseo de trabajar en lo que se desea a veces queda fuera de su horizonte, por la búsqueda de un buen salario.

Conclusiones

Los estudiantes que mantienen actividades laborales perciben un contexto laboral competitivo, de poca oferta y alta demanda. Sin embargo, como jóvenes que trabajan, se sienten aventajados en comparación con los estudiantes de

tiempo completo, ya que aprenden de su trabajo y adquieren experiencia. Pese a ello, advierten dificultades por la falta de experiencia propiamente profesional, e incluso llegan a juzgar que la sobre calificación puede dificultar también la inserción en el mercado de trabajo. De acuerdo a esto, se observa que los proyectos laborales se enfocan en la búsqueda de oportunidades que les permitan establecer su seguridad económica, antes que dar prioridad a sus deseos para elaborar un proyecto laboral.-

Las experiencias familiares tienen un papel importante en la confección de su proyecto laboral. Al enfocarnos en lo que el grupo de estudiantes que trabaja refiere, la mayoría pertenece a un estrato socioeconómico medio a bajo, esto de acuerdo con sus ingresos. Sus aspiraciones están ancladas en lo que han aprendido en la familia, así como en sus motivaciones personales (Andrade, 2002). La familia es un referente para elegir una profesión y es donde se alimenta la idea de la movilidad social, siguiendo los pasos del padre con altos grados académicos o pretendiendo un mejor puesto de trabajo que el padre o la madre que no tienen educación.

En relación con el ámbito académico, la carrera perfila el proyecto laboral. Los planes que se trazan a futuro se realizan a partir de las oportunidades que se presentan, dependiendo del mercado laboral profesional al que aspiran, de acuerdo con la licenciatura que estudian. Las oportunidades laborales y las estrategias están mediadas por el tipo de profesión. Las experiencias académicas, por lo tanto, perfilan y caracterizan el proyecto laboral, ya que para cada programa académico, se elaboran estrategias para insertarse en un mercado laboral profesional específico.

Además del ámbito familiar y académico, la experiencia laboral es un factor crucial, ya que a lo largo de su trayectoria obtienen aprendizajes y pueden acreditar la experiencia profesional que demanda el mercado de trabajo. Asimismo, obtienen conocimientos propios de la cultura de trabajo, como responsabilidad, disciplina, y refuerzan su autoestima, adquiriendo confianza en sí mismos para buscar mejores oportunidades de empleo. Además de estos aportes, la experiencia de trabajo les permite conocer las oportunidades laborales para los jóvenes, el tipo de puesto al que se enfrentarían en caso de no tener estudios profesionales y los referentes de sueldo o salario. Este conocimiento les permite, por tanto, orientar sus planes de trabajo de acuerdo con la base de conocimientos que han adquirido por su trayectoria laboral.

Aun con las diversas opiniones sobre el futuro esperado y las dificultades laborales que encuentran, los jóvenes estudiantes que trabajan mantienen una postura positiva, buscan las mejores oportunidades y saben que para llegar a su meta, la base es el trabajo arduo, la responsabilidad y el aprovechamiento de lo que les brindan sus experiencias.

Referencias bibliográficas

ANDRADE, L. (2002). Los estudiantes y el significado sobre los estudios universitarios: reflexión y propuesta metodológica. *Perfiles Educativos*, 24(98),

96-116. Recuperado de: <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/2002/n97-98a2002/mx.peredu.2002.n97-98.p96-116.pdf>

BALLESTEROS, A. (2007). Max Weber y la sociología de las profesiones. México: Universidad Pedagógica Nacional.

BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCIÓN Y FOMENTO/BANCO MUNDIAL. (2006). *Informe sobre el desarrollo mundial 2007. El desarrollo y la próxima generación. Panorama general*. Recuperado de: <http://siteresources.worldbank.org/INTWDR2007/Resources/1489782-1158107976655/overview-es.pdf>

CAMARENA, R. M. (2013). El trabajo de los mexicanos hoy. En J. L. Calva (Coord.), *Los Jóvenes del futuro hoy: Presente y futuro*. México: Consejo Nacional de Universitarios.

DUBET, F. (2005). Los estudiantes. CPU-e. Revista de Investigación Educativa. 1. Recuperado de: <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm>

LEGASPI, L., DURO, L., LAVATELLI, L., MOULIA, L., DE MARCO, M., SCHWARTZER, L. & AISENSEN, G. (2010). Visiones y expectativas sobre el trabajo. Estudio de jóvenes de circuitos educativos diferenciados. *Anuario de Investigaciones*, XVII, 181-190. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139946076>

REGUILLO, R. (2000). *Emergencias de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Argentina: Norma.

SHÜTZ, A. (2003). El problema de la realidad social. España: Amorroutu.

Capítulo 6

La familia como ámbito educativo: formación de sentidos y significados sobre la universidad

Silvia Aurora Estrada González

Introducción

Aparentemente la familia pierde fuerza en la vida académica de los estudiantes de educación superior, pero, ¿realmente sucede así? ¿O será la percepción de desprendimiento que socialmente se espera de un joven entrando a la edad adulta? ¿Qué tanto del pasado familiar está implicado en aquello que les permitió a los jóvenes llegar a la universidad?

Para intentar dar respuesta a tales interrogantes en el presente capítulo se describe cómo se forman los sentidos y significados sobre dicho nivel educativo a lo largo de la vida de estos jóvenes; sus voces revelan las expectativas de los padres sobre los estudios superiores de los hijos, a los cuales también, en ocasiones, estos se oponen. Al parecer, ninguno de ambos actores percibe que en la familia pueden formarse sentidos y significados que orientan las decisiones futuras.

A pesar de existir condiciones que niegan o limitan la probabilidad de ingreso y permanencia de los jóvenes en las instituciones educativas, como factores sociales y económicos, la familia se convierte en un elemento importante no sólo en los niveles escolares básicos o medios sino también en los superiores. Sin embargo, quizá debido a que se piensa que el joven al lograr la mayoría de edad no requiere de su familia, parece que se ha obviado el papel de ésta en la educación superior.

Es por ello que se parte del supuesto de que una fuerte implicación familiar en el ingreso y permanencia de los jóvenes en la educación superior va más allá de los aspectos económicos y sociales, y se relaciona con aspectos educativos del hogar mismo. Es decir, aunque se sabe que ciertos factores económicos y sociales ligados a la familia son importantes, como la escolaridad de los padres y la percepción que tienen sobre la educación escolar, se ignora gran en gran medida cómo la educación en el hogar incide en el hecho de que los hijos prosigan los estudios escolares hasta la educación superior.

Esta incidencia podría ubicarse en dos momentos: acerca de la formación escolar previa a la educación superior y en la educación superior misma. En el primer momento será interesante saber de qué manera, por ejemplo, se establecen como meta los estudios superiores, de qué modo cobra importancia en el joven la formación profesional, cómo se mantiene esa relevancia y cómo se va conformando una noción del adolescente acerca de lo universitario. En el segundo momento importará saber cómo se van equilibrando la vida familiar y la vida escolar superior en términos de experiencias, de acciones, de disposiciones.

De ahí la importancia de identificar los sujetos significativos que intervienen en la formación, las prácticas y las relaciones desarrolladas sobre ciertos contenidos específicos (en este caso, sobre educación superior) y los contextos en donde se llevan a cabo. A partir de las experiencias de vida del joven suponemos que se origina la formación de sentidos y significados sobre la universidad.

Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo es indagar, desde la perspectiva de estudiantes de educación superior, cómo se implica la familia en la formación de sentidos y significados sobre este nivel escolar en los hijos.

Marco conceptual

Zayas (2010) propone la necesidad de una teoría educativa que comprenda más allá de lo escolar, con base en las experiencias formativas. Analizar la experiencia educativa en el hogar ayudará a explicar cómo se forman el sentido y el significado, porque en ella se entretajan diversos elementos que convergen en un campo de interacción. En seguida se definen estos elementos.

La experiencia, tal como lo plantea Larrosa (2006), hace referencia a todos aquellos «acontecimientos» que le suceden a un sujeto, todo aquello que pasa, que es ajeno a él, que no depende de él. Pero además, son acontecimientos subjetivos, reflexivos, que propician un cambio o una transformación de ideas, sentimientos, representaciones, etcétera.

En esta experiencia educativa interviene una serie de elementos. En primer lugar, se encuentran los sujetos educadores, entendidos como aquellos que proporcionan los modelos a seguir o que reproducen contenidos previamente adquiridos y asimilados. Por otro lado están los sujetos educandos, que son los receptores de la información o contenidos proporcionados por los educadores; y los contenidos, que son aquellos saberes o pautas de conductas, valores, sentimientos y conocimientos puestos en proceso de construcción de significados y sentidos mediante las relaciones e interacciones entre los sujetos en determinados contextos (Zayas, 2010). A partir de la interacción de los elementos mencionados, surge la formación de sentidos y significados.

Para Ducoing (2003), en la formación desde la experiencia tienen mayor relevancia las prácticas y las interacciones, ya que funcionan como los medios por los cuales se construyen los significados e identidades, tomando a las acciones como las formas objetivadas de los procesos subjetivos. En este caso, el significado hace referencia a la concepción que se forman los jóvenes sobre la universidad, y el sentido refiere al objetivo final que le confieren a estudiar una carrera.

Aspectos metodológicos

Para el presente estudio se utilizó una metodología cualitativa de tipo exploratorio, descriptivo e interpretativo. El enfoque específico que orienta el trabajo es el interaccionismo simbólico y para el análisis de los datos se utilizaron propuestas y herramientas de la teoría fundamentada, sin la pretensión de generar una teoría.

La recolección de datos se realizó mediante una entrevista semiestructurada, la cual consistía en diez preguntas. Entre los temas abordados se encuentran: personas relevantes en el proceso de formación de significados y sentidos sobre la universidad; los contenidos expresados sobre educación superior; las prácticas, relaciones y contextos presentes en la construcción de las significaciones, y la importancia atribuida por la familia y el joven a la universidad. Estos tópicos están enmarcados en las experiencias del joven en los diferentes niveles educativos (básico, medio y superior)¹.

Se entrevistó a 16 jóvenes de entre 18 y 22 años de edad, de primero o segundo semestre de diferentes carreras, de las distintas divisiones académico-organizativas de la Universidad de Sonora (Tabla1).

Sujeto	Edad	División	Carrera
Lucía	22	Ciencias Sociales	Psicología
Antonio	22		
Carlos	21	Ciencias Biológicas y de la Salud	Cultura Física y Deporte
Sara	18		
Leonardo	18	Ingeniería	Ingeniería Civil
Eliza	18		
Maricela	18	División de Humanidades y Bellas Artes	Arquitectura
Jesús	18		
Andrés	22	División de Ciencias Administrativas Contables y Agropecuarias	Negocios y Comercio Internacionales
Luisa	21		
Oscar	19	División de Ciencias Económicas y Sociales	Derecho
Katy	19		
Natalia	19	División de Ciencias Económicas Administrativas	Administración
Gerardo	18		
Alfonso	19	División de Ciencias Exactas y Naturales	Física
Carmen	19		

TABLA 1. Caracterización de los sujetos

Fuente: Elaboración propia.

¹. Algunas de las preguntas realizadas a los jóvenes fueron las siguientes: ¿Cuándo y cómo surgió el tema de estudiar una carrera? ¿Por qué querías estudiar una licenciatura? ¿Alguien te hablaba de la universidad? ¿Quién lo hacía? ¿En qué momento de tu vida? ¿Qué importancia tiene para tu familia la educación superior? ¿Qué significa para ti la universidad?

Resultados

A continuación se presentan los significados y sentidos que los jóvenes de la Universidad de Sonora le atribuyen a la educación superior y cómo estos se relacionan con los discursos de los padres a lo largo de la vida de los estudiantes.

Significados de la educación superior

Hacen referencia a la concepción que los jóvenes tienen sobre la universidad y los diferentes elementos que intervienen en la formación del significado sobre educación superior. Cada uno de ellos se caracteriza por distintos tipos de experiencias que ayudaron a formar el para qué de la misma y, a su vez, entender el papel que juegan los sujetos formadores y en formación, cuál es el discurso de cada uno de ellos y qué ámbitos enmarcan las historias de los jóvenes; ámbitos que pueden ir desde los más cercanos, como el hogar, hasta los más lejanos, aparentemente, como condiciones sociales, culturales o políticas.

a. La universidad como medio para un fin

Este significado está relacionado con aquello que la institución aporta en cuanto a conocimientos y habilidades relacionadas con actividades o profesiones que desempeñarán en el futuro: tener conocimiento, desarrollo profesional, prepararte para la vida. La concepción de universidad como el medio para alcanzar objetivos a corto o largo plazo, se liga a la preocupación que expresan los jóvenes por asegurar un futuro económicamente estable. Para ellos, la universidad es el medio para adquirir conocimientos, pero no por el conocimiento mismo sino para alcanzar metas:

Me mostraron que la forma en la que vas aprendiendo las cosas durante la vida tiene que ver mucho con la universidad. La universidad tiene una base de aprender, de aprender mejor, no tanto de tener que trabajar. Estudiar para trabajar. Tener que estudiar para aprender cosas que te van [a] ayudar para aprender otras cosas. (Andrés, 22 años)

Me está dando las bases para cuando tenga mi título, saber más o menos sobre una rama de deporte y, de ahí, de lo que me gusta, moverme y empezar a buscar empleo y pues comprarme una casa, para formar una familia o algo así. (Carlos, 21 años)

b. La universidad como «lo que sigue»

Refiere a la continuidad de los estudios como un proceso normal por el que transitan los jóvenes en la educación escolarizada. En estos casos, los jóvenes conciben la universidad como obligatoria, significado que la familia (sobre todo los padres) le otorga a la misma. Esta construcción está dada sobre todo en casos donde los padres cuentan con educación superior:

Como que siempre estuvo la idea de entrar, desde un inicio. Creo que lo di por hecho, más que otra cosa. (Alfonso, 19 años)

Es obligatorio en mi casa que todos estudiemos, tarde o temprano, pero tenemos que estudiar. O sea, no es opción no estudiar en mi familia. (Luisa, 21 años)

Por otro lado, la decisión de continuar la universidad está ligada a aspectos emocionales. Los jóvenes manifiestan el compromiso que tienen con sus familias (en el caso de padres con educación superior) de continuarla, no defraudarlos o evitar ser señalados por la misma: «Más que nada es por el qué dirán en la familia, que me critiquen porque me salí. Por eso, me da mucha pena» (Gerardo, 18 años). Al contrario, en las familias con padres sin educación superior, la responsabilidad de llegar y concluirla representa la retribución del esfuerzo familiar: «Tengo que estudiar, porque mi hermana no lo hizo y quiero que mi mamá vea que yo sí» (Natalia, 19 años).

91

91

Sentidos de la educación superior

Por lo anterior, es necesario hablar sobre los sentidos que el estudiante le otorga a la educación superior. La dirección o propósito que el joven le adjudica a los estudios universitarios son los motivos por los cuales ingresan a la universidad. Como se mencionó, estudiar la universidad no estaba en duda para la mayoría de los jóvenes; en lo que sí hay diferencias es en las motivaciones para hacerlo. Éstas se agruparon en cuatro: seguridad económica y laboral, tener éxito, superación y sentido pro-social.

a. La universidad para obtener seguridad económica y laboral

La obtención de seguridad económica y laboral, además de ser el sentido más recurrente, es el que parece tener gran fuerza y relevancia para las familias y los jóvenes. Las familias siguen considerando a la universidad como una forma de inversión para garantizar un futuro económicamente estable para sus hijos; es decir, la conciben como parte de las posibilidades de tener independencia económica, un buen trabajo y, por ende, ganar dinero:

Mi mamá me decía: si estudias vas a tener un buen trabajo. (Carlos, 21 años)

La universidad es importante porque si no, no hay un buen trabajo. Es difícil con carrera, imagínate sin carrera. Es muy difícil, se necesita, se ocupa. (Alfonso, 19 años)

En cuanto a los jóvenes que pertenecen a familias con negocio propio, esto les brinda cierta seguridad económica. Dado que en la mayoría de los argumentos los intereses familiares se enfocan al legado de los bienes, en este caso el negocio familiar, la formación del joven desde pequeño se va orientando a la incorporación a la empresa y, por lo tanto, a la elección de una carrera en función de las necesidades de aquélla. La pretensión, en gran parte, es recurrir a los conocimientos apropiados en la universidad para mejorar y continuar el negocio. Casal (1997) menciona que el joven en estas circunstancias, queda vinculado a la economía familiar desde edades tempranas:

Yo entré a administración para ayudar en la zapatería y en un futuro hacer más grande lo que ya tenemos. Mi mamá me decía que entrara para saber si me iba a gustar y no dejar pasar más tiempo. (Natalia, 19 años)

b. La universidad para obtener éxito

Argumentos como: «me motivaron, no a estudiar, sino a ser alguien. A querer ser alguien, más que nada» (Leonardo, 18 años), parecen revelar el interés de los jóvenes por tener prestigio o ser reconocidos, ya sea por la misma familia, para que se sientan orgullosos, o para obtener reconocimiento de la sociedad por ser buenos desempeñándose en el área donde pretenden desarrollarse en un futuro: «Quiero ser contratista y seguir estudiando hasta tener prestigio, mi nombre, que las empresas me busquen a mí y no tener que buscarlas yo» (Leonardo, 18 años). El éxito al que hacen referencia los jóvenes en sus testimonios se relaciona con la aceptación o reconocimientos de otros, en especial el de la familia, sobre sus logros futuros.

Casal (1997) maneja el concepto de transición, con él hace referencia a diversos procesos relacionados con la formación, como cuestiones sociales, familiares y de inserción laboral, que involucran aspectos socio-históricos. El autor hace una clasificación de distintas modalidades de la transición y una de ellas es la «trayectoria en éxito precoz», la cual define como presencia de altas expectativas hacia una carrera profesional, y a la que adjudica (sobre todo a las de larga duración) resultados positivos para obtener mejoras graduales. Las trayectorias suponen continuidad, sin demoras o rupturas significativas. De los jóvenes entrevistados, 13 cuentan con esta característica en sus trayectorias escolares.

c. La universidad para la superación personal

Los recursos económicos claramente condicionan la situación escolar de los sujetos entrevistados. Contar con ellos aumenta considerablemente las probabilidades de ingreso a los estudios universitarios sin ningún inconveniente. Esto se refleja en la situación laboral de los padres y en las posibilidades de acceso a bienes materiales que los jóvenes mencionan en sus discursos. Sin embargo, existen jóvenes que, a pesar de contar con dichos recursos para continuar una carrera, mencionan haber tenido dificultades en este aspecto.

Estos jóvenes tienen un sentido de la universidad orientado a la superación. La necesidad de salir adelante está dada por las condiciones familiares, donde existe un cierto nivel de insatisfacción por la situación económica en la que viven actualmente: «Cuando estaba en la secundaria dije: están así mis papás, yo quiero superarme más. Voy a entrar hasta terminar la *uni*» (Sara, 18 años). A pesar de compartir los mismos sentidos y significados que el resto de los jóvenes, la necesidad de superación se convierte en «no quiero estar como mis papás». Las estrategias utilizadas para cubrir necesidades, como pagos de colegiaturas o materiales escolares, son recurrir a trabajos que les demanden poco tiempo o se autoemplean vendiendo diferentes tipos de productos. Estos casos se ven influenciados por la escolaridad de los padres (con escolaridad de preparatoria o menos).

La superación personal para estos jóvenes implica salir de una dificultad, en este caso, económica. Reconocer las carencias familiares ayuda al estudiante a otorgarle a la universidad un sentido de progreso, donde la inversión de tiempo y esfuerzo se ve retribuida al concluirla.

d. La universidad con un sentido pro-social

Ayudar a las personas es uno de los sentidos que le atribuyen los jóvenes a estudiar una carrera. La pretensión de algunos es estudiar para ayudar a otros, ya sea a familiares, en entornos cercanos, o en contextos más amplios, como grupos religiosos o ciudades o incursionando en la política:

Me gustaría dar consultas de fisioterapia. Mi mamá tiene una lesión en la espalda y a veces me gustaría, pues, ayudar a gente así, más de la familia, ¿no? En caso de que llegara a pasar algo, saber y tener el conocimiento para ayudarlos. También ayudar a los deportistas, para las presiones, en psicología, porque el deporte tiene muchas presiones. (Carlos, 21 años)

Mijangos y Castillo (2014) mencionan que el comportamiento altruista puede ir en dos direcciones; la primera está exenta de interés individual, mientras que la segunda es originada por algún tipo de interés o beneficio personal, pero aun así, no deja de ser una conducta pro-social. En el caso de los jóvenes

entrevistados, aparentemente van en la segunda dirección; sus acciones futuras en relación con su profesión les generarán algún tipo de beneficio, ya sea extrínseco (remuneración económica) o intrínseco (satisfacción personal), sin perder de vista el sentido de ayudar a los demás. Para los jóvenes, contribuir en la sociedad con los conocimientos que están adquiriendo en la universidad se vuelve una razón para seguir estudiando:

Cuando me empecé a dar cuenta de las necesidades del pueblo, o de la ciudad, y dices ¿de qué manera las puedo solucionar yo?, ¿de qué manera puedo ayudar?, entonces entré a derecho para después entrar a la política. (Oscar, 19 años)

Construcción del sentido y significado sobre educación superior

En los primeros años de vida (Figura 1), las conductas de los sujetos significativos, sobre todo de las madres, parecen estar orientadas a los cuidados de crianza y necesidades básicas (Martiniello, 1999). Por otro lado, existen otras enfocadas a formar rasgos de personalidad. Las madres, desde que los hijos están pequeños, enseñan responsabilidades sobre todo en lo referente a actividades escolares, horarios y cumplimiento de tareas. Estas conductas inician, aparentemente, en edades tempranas y con las primeras experiencias escolares, cuando la madre apoya al hijo a realizar estas actividades bajo ciertos criterios.

Después de las primeras experiencias en casa, los jóvenes lo refieren como «ya sabía lo que tenía que hacer», debido a que en algún momento de este proceso, los padres comenzaron a delegar esa responsabilidad y a brindarle autonomía a los hijos para llevar a cabo, por sí solos, sus actividades académicas (se hace referencia a las actividades escolares, ya que es una de las conductas que, suponemos los orienta a la educación superior). Al parecer, estas conductas formadas se vuelven prácticas cotidianas conforme pasan de los años y se transfieren a los siguientes niveles académicos. Pareciera que en edades tempranas las familias enseñan la importancia de la educación: obtener buenas calificaciones para seguir cursando los niveles posteriores.

Por otro lado, en esta etapa se presentan las primeras experiencias de contacto con áreas afines a la carrera que actualmente cursan los jóvenes. Estas experiencias son propiciadas por los padres o parientes cercanos a la familia. En la mayoría de los casos son los jefes o jefas de familia quienes propician estas interacciones, en su papel de figuras de autoridad. Esta relación se caracteriza por tener un alto contenido emocional de admiración y respeto hacia el sujeto significativo, convirtiéndose en un modelo a seguir para el joven.

En el nivel medio superior, los padres hacen referencia a los beneficios de estudiar. En este nivel, los temas sobre la universidad se vuelven recurrentes en las familias. Los sentidos y significados parecen ser más claros y las

conductas de las familias se inclinan hacia los aspectos positivos que ofrece la universidad. En este caso, ejemplificar con experiencias de familiares, incluso propias, sobre las consecuencias de estudiar o no una carrera, instala con fuerza este sentido y significado.

La estabilidad económica familiar parece ser un punto importante para darle continuidad a los estudios. Las familias de los jóvenes entrevistados cuentan con lo necesario para cubrir sus necesidades de comida, vestido, vivienda, apoyo, lo que les permite dedicar su atención, esfuerzo y dedicación a las labores escolares.

Como se ha venido reiterando, las familias ven a las universidades como un punto de partida para aspirar a mejores condiciones de vida, dándole mayor peso a lo económico y a lo laboral. Lo mencionado anteriormente sobre las conductas formadas en la familia, los ejemplos que ofrecen sobre estudiar o no, el hecho de garantizar y proveer las comodidades económicamente posibles, son las formas que utilizan los padres para ayudar a sus hijos a llegar a la universidad y darle un sentido y significado a la misma. Es una inversión para garantizar un futuro a sus hijos: estudiar la universidad es un medio para lograr estabilidad económica y laboral.

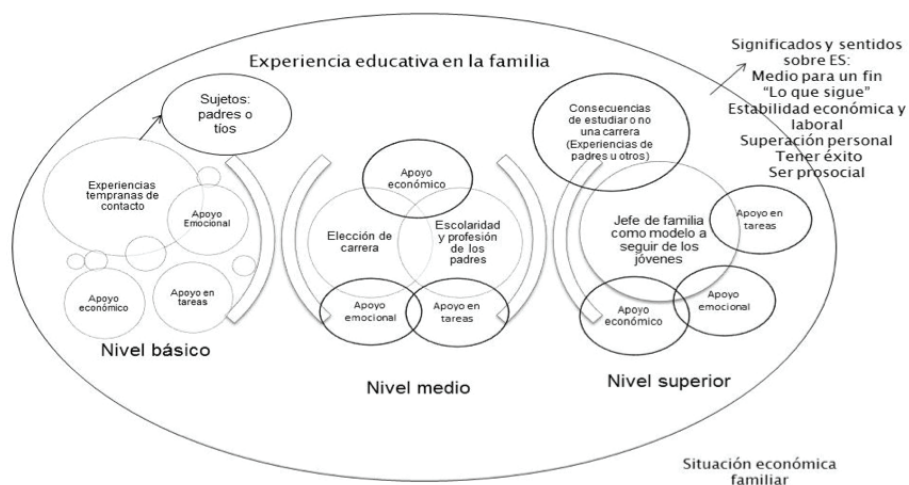


FIGURA 1. Construcción del sentido y significado sobre educación superior en la experiencia educativa en la familia

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Un momento importante en la relación familia-educación es el previo al ingreso a la universidad. Aunque en las familias de los universitarios hubo seguridad acerca de las pretensiones de ingreso de sus hijos a la educación superior, en ocasiones la elección de carrera fue tema de discusión en los hogares de estos jóvenes. Las opiniones y sugerencias sobre las carreras más idóneas

para los hijos se basan en prejuicios hacia algunas profesiones, como la existencia o no de oportunidades laborales o las etiquetas atribuidas a las carreras como «femeninas» o «masculinas» (Montero, 2000).

Los elementos sociodemográficos determinan en gran medida las posibilidades de ingreso a las universidades. Las trayectorias académicas de los jóvenes transcurren de manera consistente; esto ocurre porque parece no existir alguna dificultad económica que impida o dificulte ese camino. La economía familiar parece ser un recurso importante para el logro académico (Espinoza, Rojo, Rojas & López, 2010; Espitia & Montes, 2009).

El nivel escolar de los padres juega un papel importante para favorecer ciertas prácticas e interacciones a lo largo del desarrollo del individuo. Las familias con padres de niveles educativos profesionales favorecen mayormente las conductas pro escolares (Muñoz, 2005).

Todo esto apoya el proceso de formación de las significaciones y sentidos sobre la universidad, lo cual, al parecer, ya está dándose desde la infancia, desde el proyecto que los padres tienen para que sus hijos salgan adelante. Estas ideas se las transmiten ya sea ejemplificando sobre familiares beneficiados por haber estudiado una carrera (que es lo más común en los casos que se analizaron), por experiencias propias o de otros (familiares o conocidos).

En cuanto a los jóvenes, no mencionan haber dudado sobre la decisión de entrar o no a la universidad. Lo que es interesante en los relatos es que todos ellos, desde pequeños, desarrollaron cierto interés por la carrera que actualmente están cursando. Al parecer, los acontecimientos que marcaron las biografías de los jóvenes, sobre todo en la construcción de la elección de carrera, surgen en la infancia, ya que muchos de los sujetos comparten eventos en esta etapa donde ya se perfilan ciertos gustos en áreas relacionadas con la carrera que actualmente cursan.

Otro aspecto relevante es que, a pesar de estar o no de acuerdo con la elección de la carrera, los padres le dan la oportunidad al joven de tomar sus propias decisiones y el apoyo que brindan parece ser un aspecto importante para ellos. En todos los casos, la idea de que los hijos entren a la universidad es muy clara y la condición económica de la familia resulta importante en el sentido de que, aun cuando existan problemas económicos, los incitan para continuar estudiando.

La división de estos resultados según los niveles escolares muestra también algo que puede estar ligado a la edad del ser humano. El acompañamiento de los padres y las formas de educar en el crecimiento de los hijos se va modificando, un tanto para dar autonomía al niño o joven en su crecimiento. En los casos analizados, la presencia de las familias parece tener peso hasta la etapa estudiada.

Las familias siguen apostando a la universidad como una forma de salir adelante, para tener mejores oportunidades de empleo o de ser alguien en la vida. Al parecer los padres no pretenden imponer sus deseos en cuanto a la elección de carrera, pero el interés por que entren a la universidad es evidente. Tener una carrera, de cierto modo, se vuelve una garantía de éxito en la vida.

Los sentidos y significados están muy ligados a la elección de carrera. Las razones de elección, además de haberse dado desde pequeños, están relacionadas con las expectativas que tiene la familia sobre el futuro de sus hijos. Por lo tanto, los hijos comparten las mismas expectativas que los padres de estudiar una carrera (Torres & Rodríguez, 2006).

Al respecto, Silas (2012) menciona que la familia figura como una de las principales influencias tanto en la elección de la institución a ingresar como de la carrera a estudiar, pero no se encuentra en los primeros lugares; esto es debido, probablemente, a que los jóvenes y los padres no lo perciben como tal al responder un cuestionario. Esa percepción puede cambiar cuando se presenta la oportunidad de reflexionar sobre las experiencias pasadas con cierta profundidad, tal como lo pueden permitir las entrevistas.

La participación de los padres en estas construcciones es de suma importancia, porque además de fungir como formadores, se convierten en el punto de referencia de los jóvenes para tomar decisiones. Fungen como motivadores para mantener el nivel de vida actual o para mejorarlo. El rol que juega cada uno (padre o madre) puede diferenciarse. En tanto la madre tiene un vínculo de más apego y afectivo, el padre, en la mayoría de los casos, aporta la parte recreativa de las prácticas y relaciones, por mencionarlo de alguna manera.

El significado de la educación superior está ligado al discurso de los padres sobre este nivel educativo. En este recorrido, ambos padres ayudan a construirlo, con la insistencia de ser buen estudiante, de cursar todos los niveles académicos, de contribuir y dar por hecho que los hijos estudiarán una carrera. Este recorrido es la base del conocimiento que ayudará a crear posibilidades de éxito, empleo y superación, sentidos que también fueron formados por la familia. Los tipos de metas que se plantean las familias y el logro de las mismas se orientan a la conservación o superación del nivel actual de vida y se convierten en objetivos específicos y hacia ellos dirigen la formación de los jóvenes.

La formación con base en experiencias educativas en la familia, considerando las experiencias como acontecimientos que producen un cambio o transformación en el sujeto (Larrosa, 2006), provocan las condiciones idóneas para la entrada y permanencia de los jóvenes a las universidades, pero sobre todo para formar ciertos sentidos y significados sobre la misma.

Para investigaciones futuras sería interesante elegir familias completas, donde existan hijos con y sin carrera universitaria, conocer sus creencias y expectativas de la universidad, tratar de responder por qué deciden entrar o no, conocer las ideas de los padres y explorar antecedentes familiares. También analizar diferencias donde aparentemente las condiciones de contexto son iguales e indagar cuáles son los aspectos que varían entre uno y otro, así como averiguar los roles que se juegan en la familia y cómo estos influyen en las relaciones y las acciones que se llevan a cabo al educar.

Además de entrevistas individuales, se pueden realizar sesiones grupales y utilizar otro tipo de fuentes de información que complementen los casos, como documentos, fotografías o videos. Igualmente, se propone trabajar con

diferentes tipos de poblaciones, donde se pueda contar con sujetos de diferentes universidades y de distintos estratos sociodemográficos, con el fin de encontrar diferencias en cuestiones culturales, económicas, incluso sociales, que puedan aportar datos sobre este fenómeno y aporte elementos para ampliar su explicación, profundidad y entendimiento.

Referencias bibliográficas

- DUCOING, P. (2003). Sujetos, Actores y Procesos de Formación. En torno a las nociones de formación (la formación como práctica, la formación como formación intelectual, la centralidad del sujeto en la formación). *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, 2, 111-141. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/v3/portal/?lg=es-MX&sc=03&sb=02>
- CASAL, J. (1997). Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 11, 19-53.
- ESPINOZA, A., ROJO, D., ROJAS, C. & LÓPEZ, C. (2010). *Estudio de la percepción de los padres de familia sobre la importancia de la educación superior y su relación con el nivel de escolaridad*. Recuperado de http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/3549/Estudio_de_la_persepcion_de_los_%20padres_de_familia_sobre_la_importancia_de_la_educacion_superior.pdf?sequence=1
- ESPITIA, R. E. & MONTES, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación y desarrollo*, 17 (1), 84-105. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/indes/v17n1/v17n1a04.pdf>
- LARROSA, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*. 19, 87-112. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>
- MARTINIELLO, M. (1999). Participación de los Padres en la Educación: Hacia una Taxonomía para América Latina. *Development Discussion Paper No. 709*. Recuperado de <http://www.cid.harvard.edu/hiid/709.pdf>
- MIJANGOS, J. C. & CASTILLO, C. (2014). Formación del altruismo en la educación superior. En P. Sánchez (Coord.), *Docencia y gestión en la educación superior* (pp. 81-92). Recuperado de <http://www.cpti.com.mx/publicaciones/Sanchez-Docencia%20y%20Gestion%202014.pdf#page=92>
- MONTERO, M. T. (2000). *Elección de carrera profesional: visiones, promesas y desafíos*. Recuperado de <http://www.uacj.mx/CSB/BIVIR/Documents/Acervos/libros/Elecciondecarreraprofesional.pdf>
- MUÑOZ, A. (2005). Familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 5(2), 147-163. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2134262>
- TORRES, L. E. & RODRÍGUEZ, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(002), 255-270. Recuperado de [98](https://www.research-</p></div><div data-bbox=)

gate.net/profile/Laura_Evelia_Torres/publication/26483544_Rendimiento_academico_y_contexto_familiar_en_estudiantes_universitarios/links/0deec520ae52bbe924000000.pdf

SILAS, J. C. (2012). Percepción de los estudiantes de nivel medio superior sobre la educación superior. Dos ciudades y cinco instituciones. *Sinéc-tica*, 38, 1-17. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2012000100010&script=sci_arttext

ZAYAS, F. (2010). *La participación de padres y madres en educación escolar*. México: Universidad de Sonora.

Capítulo 7

Condiciones en que operan las Instituciones de Educación Superior Particulares de Veracruz

Arely Itzel Marchena Aguilar

Introducción

Si bien evaluar únicamente las condiciones en que opera una institución de educación superior particular no garantiza que ésta sea de calidad, sí podemos decir que es uno de los componentes que debe ser tomado en cuenta para determinar dicha calidad, pues algunos autores afirman que también debe considerarse la calidad del personal docente, de los programas educativos, de los estudiantes, de la infraestructura, de la eficacia terminal, entre otros (Astin, 1991; Fresán, 2002; Kent & Ramírez, 2002; Morresi, Donnini & Cerioni, 2008; Tünnerman, s/f).

Así que la intención de este capítulo es aportar un panorama general de las condiciones en que operan las Instituciones de Educación Superior Particulares (IESP) del estado de Veracruz, de nivel licenciatura en modalidad escolarizada, a partir de los datos obtenidos de la Estadística 911 del periodo 2013-2014, la cual es la única información sistemática que podemos obtener año con año.

A lo largo del texto se explica cómo es que a partir de los distintos enfoques del término de calidad y de la información disponible, se pueden medir las condiciones en que operan las IESP. Para contextualizar, se habla brevemente de su crecimiento en el estado de Veracruz y su heterogeneidad. Se menciona a grandes rasgos cómo se llegó al conjunto básico de indicadores propuestos, sin dejar de tomar en cuenta que pueden ser aplicados a las IESP de otros estados del país, aunque en este caso, con la intención de poder verificar la información que en ciertos aspectos estaba mal reportada, el análisis ha sido acotado. Finalmente se muestran algunos resultados tras aplicar el conjunto básico de indicadores.

Antecedentes

Se parte de la idea de que las IESP tienen la responsabilidad social de formar profesionistas con las habilitaciones académicas suficientes para que sean capaces de desempeñarse en el ámbito laboral, con los conocimientos y habilidades que le requiere su área de formación. Por lo tanto, las IESP deben ofrecer servicios de calidad para cumplir con dicha responsabilidad. Esto beneficia no sólo a los individuos que se forman en una institución de calidad, sino a la sociedad en general, puesto que habrá mayor probabilidad de encontrarnos con personas competentes que nos apoyen para resolver alguna situación vinculada a su área profesional.

Ahora bien, para medir la calidad de las condiciones en que operan las IESP nos enfrentamos al reto de acotar el término de calidad a partir de los enfoques propuestos por diversos autores, como Astin (1991), Buendía (2014), Fernández (2004), Fresán (2002), Kent y Ramírez (2002), Martínez (1991), Márquez (2004), Morresi, Donnini y Cerioni (2008), Muñoz (1998) y Tünnerman (s/f), por mencionar a algunos. A partir de esta acotación es como se obtiene la información disponible que permite medir las condiciones en que operan las IESP.

En el caso del estado de Veracruz se observa un sorprendente crecimiento en el número de IESP. Con base en la Estadística 911 en 1991 había menos de 20, diez años después había 90, para 2014 se cuenta con 192 IESP. Sin embargo, aunque el número de estudiantes también ha aumentado, el porcentaje de la matrícula atendida desde 2009 hasta la primera mitad de 2016 se ha mantenido cerca de 33% (Álvarez, 2011).

No hay forma de saber si las IESP ofrecen una educación de calidad. Más bien, su crecimiento responde a lógicas de mercado, lo que las hace tan heterogéneas; por ello es que algunas ofrecen una variedad de programas en diferentes áreas de formación académica, otras sólo en una o dos; unas cuentan con cientos de estudiantes, otras tienen menos de diez; el número de profesores también es variable; la mayoría de las IESP se encuentran situadas en las grandes ciudades del estado y sólo unas cuantas en poblaciones menores; existen instituciones que pertenecen a un individuo, en cambio, otras forman parte de grupos académicos o empresariales (Ortega & Casillas, 2013).

Por otro lado, a pesar de que existe un marco normativo en el que se establecen las bases generales a las que deben sujetarse los particulares para obtener un Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) así como los trámites y procedimientos, estos no se respetan o bien hay un mal uso y, por tanto, carecemos de información confiable que nos permita conocer en qué condiciones operan estas IESP. Por ello la importancia de proponer un conjunto de indicadores básicos, que si bien no abarcan la medición de la calidad en todos sus aspectos, funcionan como parte del proceso de la mejora de la calidad de las IESP.

Metodología

Este es un trabajo cuantitativo de alcance descriptivo (Hernández, Fernández & Baptista, 2012) porque mide las condiciones en que operan las IESP del estado de Veracruz con la ayuda de una serie de indicadores que permiten describir de manera general las 192 instituciones bajo estudio.

Para el diseño de la presente investigación se recurre a una fuente de datos secundarios: los cuestionarios estadísticos de educación Estadística 911, que son un instrumento por medio del cual el Estado mexicano (administrado por la Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas) recaba información estadística de todos los tipos y niveles educativos sobre docencia, investigación, extensión y difusión cultural y administración.

Para obtener información sobre la acreditación de programas y afiliación, recurrimos a las páginas web de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A. C. (CIEES); del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES); de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A. C. (FIMPES), y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Para realizar el análisis y tratamiento de la base de datos de la Estadística 911, utilizamos el proceso *Knowledge Discovery in Databases* (KDD), conocido como Descubrimiento de Conocimiento en Bases de Datos, el cual consta de cinco pasos. Esta técnica nos permite comprender la gran cantidad de datos con los que contamos.

El primer paso es la selección, aquí se hace un recorte de la información, en el que sólo se consideran las IESP del estado de Veracruz y los datos que resultan útiles para nuestro propósito. El segundo es el preprocesado, donde a partir de lo encontrado en la literatura sobre lo que se entiende por calidad referido a las condiciones en que operan las IESP, se determinan los indicadores para su medición. El tercero es la transformación, al contar con una serie de indicadores simples, éstos son agrupados en indicadores sumarios a los que se asignan valores. El cuarto es la minería de datos, a partir del sistema de indicadores propuestos se hacen pruebas con los datos disponibles para extraer la información oculta, es decir, que ya se encontraba ahí, pero que no era clara puesto que no había sido procesada. El quinto es la evaluación, a partir de los resultados obtenidos se realizan los ajustes necesarios al sistema de indicadores básicos que se ha propuesto.

En la Tabla 1 se muestra cómo fueron calculados los ocho indicadores sumarios obtenidos a partir de 31 indicadores simples, a los que se les asignó un valor de cero a diez puntos por medio de un análisis de distribución de frecuencias.

Indicadores sumarios	Indicadores simples
1. Espacios ofrecidos y ocupados	1.1 Proporción de programas con alta demanda 1.2 Proporción de programas con baja demanda 1.3 Proporción de programas con oferta-demanda inconsistente 1.4 Proporción de programas con alta selectividad
2. Formación del profesorado	2.1 Proporción de personal docente con doctorado 2.2 Proporción de profesores de tiempo completo por alumno 2.3 Proporción de profesores de tiempo completo por total de docentes 2.4 Proporción de profesores de tiempo completo de posgrado por alumno 2.5 Tienen docentes que estudian
3. Infraestructura	3.1 Proporción de escuelas construidas con fines educativos por el total de escuelas 3.2 Laboratorios y talleres 3.3 Bibliotecas
4. Acreditación de programas y afiliación	4.1 Programas evaluados y/o acreditados 4.2 Instituciones afiliadas 4.3 RVOE
5. Internacionalización	5.1 Alumnos que estudiaron en el extranjero 5.2 Docentes que estudiaron en el extranjero 5.3 Proyectos de investigación en colaboración con el extranjero 5.4 Coediciones internacionales 5.5 Intercambio de alumnos con instituciones en el extranjero
6. Vinculación	6.1 Eventos artísticos y culturales 6.2 Servicios a la comunidad 6.3 Intercambio de alumnos 6.4 Proyectos de vinculación
7. Investigación	7.1 Proyectos de investigación 7.2 Proyectos técnico-científicos 7.3 Libros editados 7.4 Revistas editadas 7.5 Revistas electrónicas y digitales
8. Áreas del conocimiento	8.1 Número de programas de licenciatura 8.2 Número de áreas de formación académica

TABLA 1. Conjunto de indicadores

Fuente: Elaboración propia basada en la Estadística 911 de los formatos 911.10, 911.9 y 911.9A.

Resultados

En principio se hace un análisis de cómo se encuentran distribuidas las IESP en el estado de Veracruz. Existe un total de 212 municipios en el estado, sin embargo, sólo hay IESP en 31, entre los que destacan Xalapa con 64 IESP, Veracruz con 37 IESP, Coatzacoalcos con 22 IESP, Orizaba con 13 IESP, Boca del Río con ocho IESP, Poza Rica con siete IESP, Minatitlán con seis IESP y Córdoba con cuatro IESP. De acuerdo con el censo de población y Vivienda 2010 éstas,

resultan ser las ciudades más pobladas del estado, en ellas se atiende 84% de la oferta educativa de las IESP (Figura 1).

El resto de las IESP, las cuales comprenden el 16% restante, se encuentran distribuidas en otros 23 municipios: Acayucan, Álamo Temapache, Altotonga, Atzalan, Banderilla, Chicontepec, Coatepec, Emiliano Zapata, Fortín, Huatusco, La Antigua, Lerdo de Tejada, Martínez de la Torre, Medellín, Naranjos Amatlán, Pánuco, Papantla, Perote, Rafael Lucio, San Andrés Tuxtla, Tantoyuca, Tlacotalpan y Tres Valles, con tan sólo una o dos IESP.

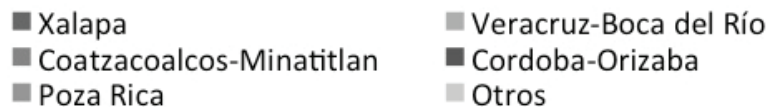
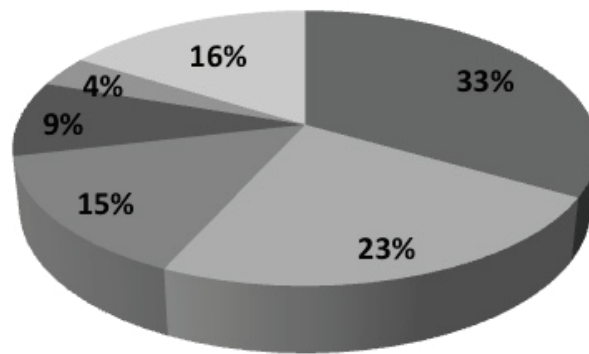


FIGURA 1. Instituciones por municipio

Fuente: Elaboración propia con base en la Estadística 911 de los formatos 911.10, 911.9 y 911.9A.

Después de observar la distribución de las IESP del estado de Veracruz analizaremos los resultados obtenidos al aplicar el sistema de indicadores propuesto para conocer las condiciones en que éstas operan. Por razones de espacio sólo se muestran los análisis individuales de algunas IESP que son reconocidas por atender a una matrícula importante en su municipio, así como por su ubicación, pues son IESP bastante céntricas dentro del municipio al que pertenecen.

La intención es ejemplificar el significado de los indicadores descritos en la Tabla 1, pues recordemos que cada indicador sumario está conformado por varios indicadores simples; sirva como ejemplo la descripción detallada de la Figura 1, en el resto de las figuras sólo se hará referencia a los indicadores sumarios. Posteriormente se mostrará la media de los ocho indicadores sumarios aplicados a las 192 IESP, esto nos dará una idea de lo que reportaron las IESP del estado de Veracruz.

La IESP 1 (Figura 2) está ubicada en el municipio de Veracruz, una de las zonas urbanas más grandes del estado. Atiende a 2 356 estudiantes de

nivel licenciatura en modalidad escolarizada. En el indicador uno, Espacios ofrecidos y ocupados, reporta datos inconsistentes, por ello es que sólo alcanza arriba de los dos puntos. En el indicador dos, Formación del profesorado, alcanza siete puntos, significa que cuentan con suficientes profesores para atender la matrícula; las características de algunos de sus profesores es que son de tiempo completo, algunos tienen nivel de doctorado pero ninguno de ellos se encuentra estudiando.

Declara tener una escuela propia construida con fines educativos, biblioteca, talleres y/o laboratorios, de tal forma que el indicador tres, Infraestructura, califica arriba de nueve puntos. Varios de sus programas cuentan con RVOE activo, otros deben estar en proceso, tiene pocos programas acreditados, no reporta estar afiliada a la FIMPES y/o a la ANUIES, por ello alcanza seis puntos en el indicador cuatro, Acreditación de programas y afiliación.

En el indicador cinco, Internacionalización, llega a seis puntos porque reporta tener alumnos que realizaron sus estudios previos en el extranjero, pero ninguno de sus profesores ha estudiado fuera del país. No cuenta con proyectos de investigación en colaboración con el extranjero, pero sí reporta coediciones internacionales. Asimismo, ha hecho intercambios de alumnos con instituciones extranjeras. En el indicador seis, Vinculación, obtiene más de siete puntos, puesto que ha llevado a cabo eventos artísticos y culturales, reporta servicios a la comunidad así como intercambio de alumnos, aunque no reporta proyectos de vinculación.

El indicador siete, Investigación, llega a ocho puntos porque cuenta con proyectos de investigación, ha realizado eventos técnico-científicos, ha editado libros y revistas, pero no cuenta con revistas electrónicas y digitales. Para finalizar, el indicador ocho, Áreas del conocimiento, alcanza el más alto puntaje puesto que ofrece no sólo muchos programas, sino que además abarca seis áreas de formación académica. Si bien no alcanza los máximos puntajes, sí cuenta con siete indicadores de los ocho por arriba de la media. Por lo tanto, se puede decir que las condiciones en que opera la IESP 1 son muy aceptables.

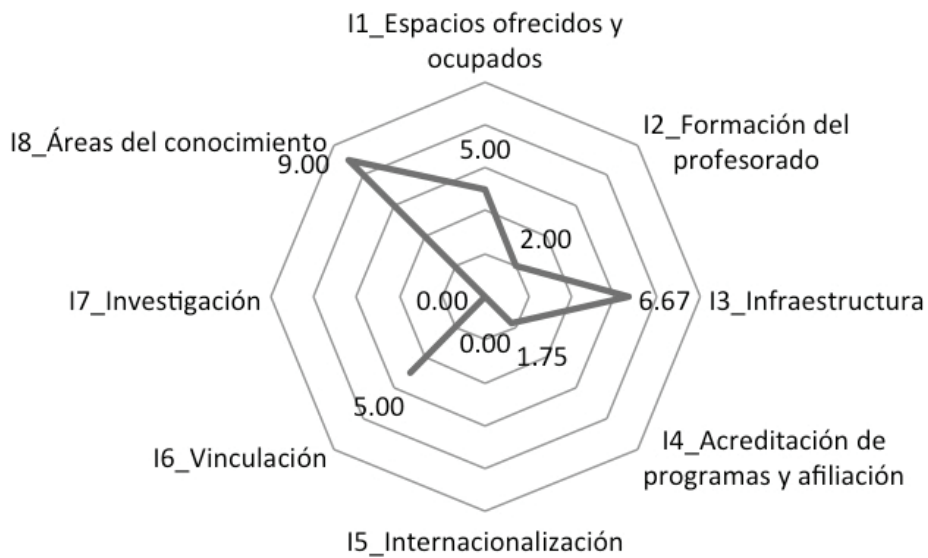
La IESP 2 (Figura 3) se ubica en el centro del municipio de Xalapa, capital del estado de Veracruz. Atiende a 874 estudiantes de nivel licenciatura en modalidad escolarizada. Podemos observar que los indicadores cinco, Internacionalización, y siete, Investigación, se reportan en cero, mientras que los indicadores uno, Espacios ofrecidos y ocupados, dos, Formación del profesorado, cuatro, Acreditación de programas y afiliación, y seis, Vinculación, se reportan en la media o por debajo de ella. Sólo el indicador tres, Infraestructura, y el indicador ocho, Áreas del conocimiento, están por arriba de la media, pero sin alcanzar un puntaje máximo en ninguno de ellos. Lo anterior nos indica que son mínimas las condiciones en que opera la IESP 2. Esto es preocupante debido a la gran población de estudiantes que atiende; sin embargo, podemos concluir que la IESP 2 resulta atractiva por la variedad de programas que ofrece en las distintas áreas de conocimiento.



FIGURA 2. IESP 1, ubicada en el municipio de Veracruz

Fuente: Elaboración propia basada en la Estadística 911 de los formatos 911.9, 911.9A y 911.10.

107



107

FIGURA 3. IESP 2, ubicada en el municipio de Xalapa

Fuente: Elaboración propia basada en la Estadística 911 de los formatos 911.9, 911.9A y 911.10.

La IESP 3 (Figura 4) se ubica en el centro del municipio de Orizaba. Atiende a 350 estudiantes de nivel licenciatura en modalidad escolarizada. Los datos que reporta son bastante bajos; sólo el indicador tres, Infraestructura, está

ligeramente por arriba de la media, pero el resto de los indicadores muestra un puntaje muy bajo. El indicador cinco, Internacionalización, no reporta nada. El indicador uno, Espacios ofrecidos y ocupados, el seis, Vinculación, y el siete, Investigación, sólo obtienen alrededor de dos puntos. El indicador dos, Formación del profesorado, y el cuatro, Acreditación de programas y afiliación, tienen alrededor de tres puntos. El indicador ocho, Áreas del conocimiento, está justo en la media. Las condiciones de operación de la IESP 3 son de dudosa calidad, y en esas condiciones es difícil que pueda cumplir con la función social que le concierne, más bien podría pensarse que sigue lógicas de mercado.

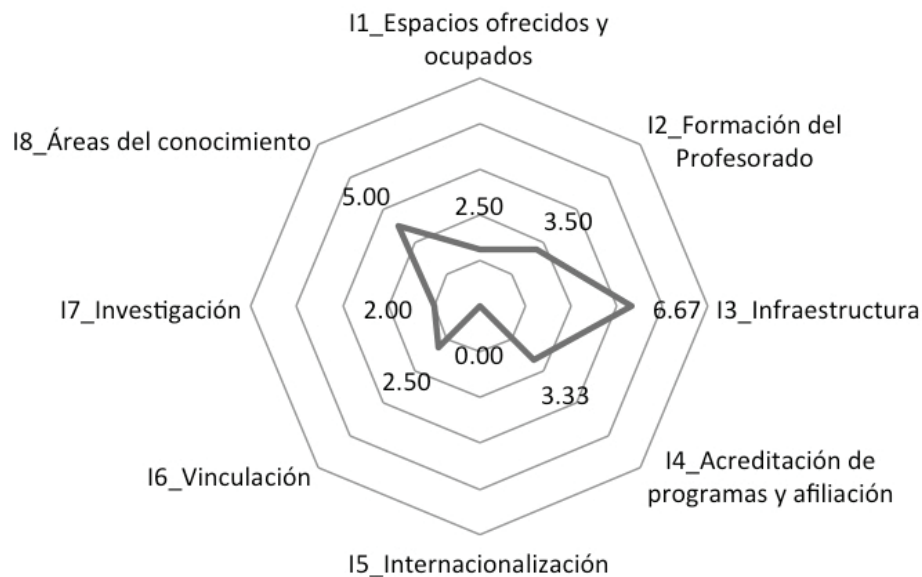


FIGURA 4. IESP 3, ubicada en el municipio de Orizaba

Fuente: Elaboración propia basada en la Estadística 911 de los formatos 911.9, 911.9A y 911.10.

La IESP 4 (Figura 5) está ubicada en el centro del municipio de Coatzacoalcos. Atiende a 442 estudiantes de nivel licenciatura en modalidad escolarizada. Reporta un puntaje variado; el indicador uno, Espacios ofrecidos y ocupados, es deficiente, pues no alcanza los dos puntos. En cuanto al indicador dos, Formación del profesorado, logra alcanzar la media. El indicador tres, Infraestructura, reporta información relevante, pues logra más de ocho puntos; sin embargo, en el indicador cuatro, Acreditación de programas y afiliación, sólo reporta alrededor de tres puntos. En el indicador cinco, Internacionalización, no reporta nada, a diferencia del indicador seis, Vinculación, que alcanza arriba de siete puntos. En el indicador siete, Investigación, reporta seis puntos y, finalmente, en el indicador ocho, Áreas del conocimiento, logra un puntaje alto, pues llega hasta nueve. La IESP 4 tendría que esforzarse más para elevar sus indicadores y ser considerada como una institución que ofrece condiciones de operación adecuadas.

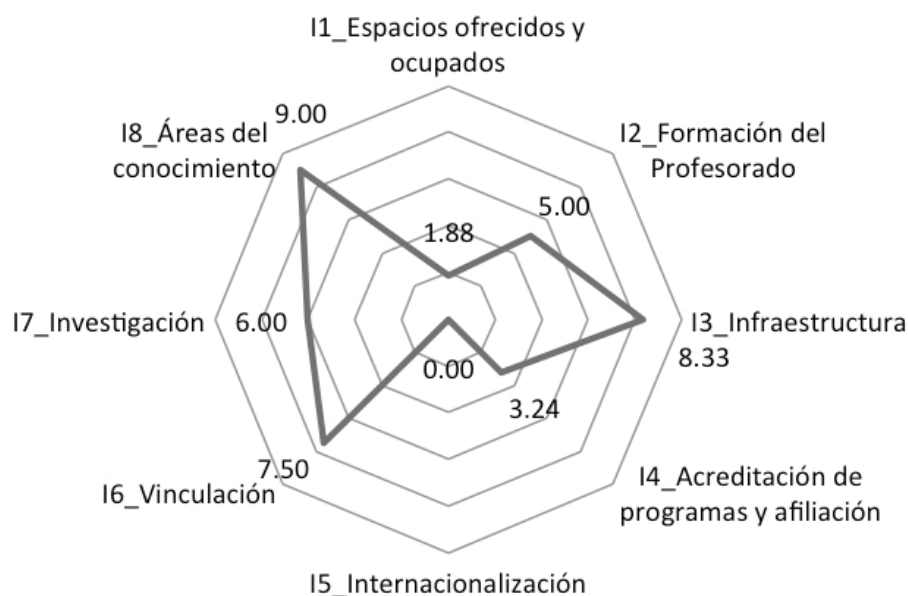


FIGURA 5. IESP 4, ubicada en el municipio de Coatzacoalcos

Fuente: Elaboración propia basada en la Estadística 911 de los formatos 911.9, 911.9A y 911.10.

Por último, para tener una idea general de cómo se encuentran las IESP del estado de Veracruz, se muestra la media de cada indicador sumario aplicado a las 192 IESP (Tabla 2), en la que observamos que los indicadores tres, seis y ocho tienen los mayores puntajes, lo cual indica que la mayor parte de las instituciones reporta tener edificios propios construidos con fines educativos, bibliotecas, laboratorios y/o talleres. Asimismo, han realizado eventos artísticos y culturales, o bien, han prestado servicios a la comunidad, intercambio de alumnos o proyectos de vinculación. Finalmente, varias reportan que sus programas educativos pertenecen a distintas áreas de formación académica.

Por su parte, los indicadores dos, cuatro y cinco muestran puntajes muy bajos, puesto que la mayoría de las IESP no reporta docentes con doctorado, o bien, no cuenta con profesores de tiempo completo; tampoco reportan profesores que se encuentren estudiando. En cuanto a sus programas, la mayoría no han sido evaluados ni acreditados, incluso algunos de sus programas no cuentan con RVOE (quizá no fue otorgado y el programa ya está en marcha). La mayoría de las IESP no está afiliada a la FIMPES o a la ANUIES. Finalmente, no reportan tener algún vínculo con instituciones del extranjero, como proyectos de investigación o intercambio de alumnos: incluso casi ninguna IESP reportó haber recibido estudiantes que hayan realizado sus estudios previos a la licenciatura en el extranjero, ni docentes que hayan estudiado fuera de México.

Indicadores sumarios	Media
1. Espacios ofrecidos y ocupados	2.50
2. Formación del profesorado	1.35
3. Infraestructura	6.25
4. Acreditación de programas y afiliación	1.05
5. Internacionalización	0.36
6. Vinculación	3.13
7. Investigación	2.23
8. Áreas del conocimiento	3.97

TABLA 2. Resultado de indicadores

Fuente: Elaboración propia basada en la Estadística 911 de los formatos 911.9, 911.9A, y 911.10.

Conclusiones

De acuerdo con la explicación de las figuras anteriores se deduce que las IESP del estado de Veracruz están centralizadas en los municipios con mayor número de habitantes. En el caso de la IESP 1, ha sido calificada como una de las más consolidadas en todo el estado de Veracruz, por el número importante de estudiantes que atiende; asimismo, por contar con siete de los ocho indicadores por arriba de la media, se considera como una institución que opera en condiciones de calidad. Aunque es de sorprender que sólo alcance el mayor puntaje en un solo indicador.

Si bien el resto de las IESP no cuenta con todos los indicadores básicos, considero que sus programas resultan atractivos en el sentido de que para los alumnos son convenientes los tiempos, horarios y lugares donde se imparten, pues la matrícula que atienden es numerosa. Pero eso no significa que tengan las condiciones mínimas para operar en comparación con la IESP 1, pues tienen indicadores muy bajos, incluso en cero.

Estas instituciones, más que desear cumplir con la responsabilidad de formar profesionistas con las habilitaciones académicas suficientes para desempeñarse en el campo laboral, responden a lógicas de mercado, pues es inconcebible que una institución no cuente con biblioteca u otras condiciones básicas para la formación del estudiante.

De acuerdo con la aplicación del sistema de indicadores básicos a las IESP del estado de Veracruz, podemos ver que las condiciones en que opera la mayoría son precarias. Aunque sería interesante emplear otros indicadores (si se contara con la información de todas las IESP de Veracruz) y ver si estos resultados permanecen igual o hay modificaciones.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, G. (2011). El fin de la bonanza. La educación superior privada en México en la primera década del siglo XXI. *Reencuentro*, 60 (9), 10-29.
- ASTIN, A. (1991). ¿Por qué intentar otras formas de medir la calidad? *Revista de la Educación Superior*, 20(78), 1-10.
- BUENDÍA, A. (2014). Los intrincados caminos hacia la calidad de la educación superior. En Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Ed.), *ANUIES y la construcción de políticas de educación superior* (pp. 173-192). México: Editor.
- FERNÁNDEZ, N. (2004). Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 35, 39-51.
- FRESÁN, M. (2002). La evaluación de la educación en México. En Secretaría de Educación Pública (Ed.), *La calidad de la educación en México: perspectivas análisis y evaluación* (pp. 137-143). México: Secretaría de Educación Pública -Porrúa.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P. (2012). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). México: Mc Graw Hill.
- KENT, R. & RAMÍREZ, R. (2002). La educación superior privada en México: crecimiento y diferenciación. En P. G. Altbach (Ed.), *Educación Superior Privada* (pp. 123-144). México: Centro de Estudios sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México/Porrúa.
- MARTÍNEZ, F. (1991). La calidad de las instituciones de educación superior, algunas hipótesis de trabajo. *Revista de la Educación Superior*, XX(79), 1-12.
- MÁRQUEZ, A. (2004). Calidad de la educación superior en México. ¿Es posible un sistema eficaz, eficiente y equitativo? Las políticas de financiamiento de la educación superior en los noventa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 477-500.
- MORRESI, S., DONNINI, N. & CERIONI, L. (2008). Indicadores de calidad en la evaluación de instituciones de educación superior. Algunas consideraciones críticas. Conferencia presentada en el *VIII Coloquio internacional sobre gestión universitaria de América del Sur*, Asunción del Paraguay.
- MUÑOZ, H. (ED.). (2009). *La universidad pública en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Porrúa.
- ORTEGA, J. & CASILLAS, M. (2013). Nueva tendencia en la educación superior, la oferta en zonas no metropolitanas. *Revista de la educación superior*, XLII(3-4)(167 y 168), 63-95.
- TÜNNERMANN, C. (s/f). *Calidad, evaluación institucional acreditación y sistemas nacionales de acreditación*. Costa Rica: EDUCA.

Capítulo 8

Jóvenes universitarios y redes sociales digitales: estudio emergente en el campo de la investigación educativa

Fernando de Jesús Domínguez Pozos

Introducción

Con el inicio del siglo XXI, la relación entre estudiantes universitarios y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se ha potencializado. Factores como la producción masiva de dispositivos digitales, las amplias ofertas de mercado para la adquisición de estos dispositivos, así como la llegada a los espacios universitarios de los llamados nativos digitales, generación milenio o generación @, han dado como resultado que en las universidades la presencia de las TIC sea un factor común en las prácticas escolares.

Este incremento en la relación de jóvenes estudiantes y tecnologías fue calificado por algunas investigadoras como la «apropiación tecnológica» (Crovi, 2013; Winocur, 2006), que se reflejaba en una mayor presencia de las TIC en actividades cotidianas de los universitarios.

Estas y otras investigaciones han arrojado resultados que confirman modificaciones en los procesos de comunicación, organización, socialización e incluso prácticas escolares en los universitarios. En este último punto destacan resultados en torno a cómo los estudiantes encontraron en Internet, particularmente en plataformas como blogs, *Messenger* y las redes sociales, sitios idóneos para desarrollar actividades académicas y de socialización con sus compañeros de estudio (Crovi, 2013; Garay, 2011; López, 2011; Peñalosa, García & Espinosa, 2012; Winocur, 2006), confirmando una estrecha relación en el uso de tecnologías dentro de su vida cotidiana.

En el entendido de que las TIC viven un proceso de actualización constante, en la segunda década del siglo XXI el fenómeno de las redes sociales digitales alcanzó un *boom* en términos de accesibilidad y uso, particularmente entre los jóvenes universitarios, quienes por sus características etarias y cognitivas se destacan como usuarios constantes de estos nuevos espacios de comunicación.

Así, la investigación en torno a las tecnologías en espacios universitarios encuentra en el fenómeno de las redes sociales digitales una oportunidad de estudio amplio por las alternativas de análisis que ofrece en términos de uso, accesibilidad, aplicaciones académicas, espacios de socialización y, particularmente, la interacción que permiten estos canales, dando la oportunidad a jóvenes universitarios de utilizarlas en sus prácticas cotidianas, así como de compartir sus puntos de vista, reclamar, expresarse o simplemente comunicarse por las redes (Crovi & Lemus, 2014).

Para una mayor comprensión del fenómeno de interacción de jóvenes universitarios en redes sociales digitales, se presenta en un primer momento el estado del conocimiento de la temática en México, en el que se identifican las líneas de estudio que se han desarrollado y, en un segundo momento, se describen las categorías de análisis, el proceso metodológico y los hallazgos de esta investigación.

Jóvenes universitarios y redes sociales digitales: hacia un estado del conocimiento

A través de una revisión de estudios en el contexto mexicano de la última década acerca del papel que tienen las redes sociales digitales en la vida cotidiana escolar de los jóvenes universitarios, se identificó que es un tema emergente en investigación, principalmente desde dos campos disciplinares: la educación y la comunicación.

Para la construcción del estado del conocimiento se realizó una serie de pasos que permitieron sistematizar la información recabada. Como primer paso se identificaron estudios realizados exclusivamente en México, con el propósito de contar con un panorama nacional, por medio de una búsqueda de documentos (digitales) que conformarían la base de datos para su posterior clasificación, a través de buscadores especializados de reconocidas Instituciones de Educación Superior (IES), así como memorias en línea de asociaciones académicas del área de educación y comunicación y meta-buscadores de revistas como el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE).

Un segundo paso fue establecer un periodo temporal, la década de 2004-2015, ya que además del surgimiento de las redes sociales digitales más populares (*Facebook, Twitter, Youtube, Google +*), en ese lapso también se dio el desarrollo tecnológico que permitió el acceso a través de dispositivos digitales portátiles como *smartphones*. Particularmente éstos revolucionaron la accesibilidad a las redes y el crecimiento de la divulgación de investigaciones en diferentes espacios académicos. Es importante mencionar que el proceso de búsqueda en la red tuvo diversas complicaciones, desde sitios no encontrados en línea, bases de datos y/o memorias a las que no se pudo acceder, así como un bajo porcentaje de digitalización de los documentos académicos.

En cuanto al tipo de documentos identificados, mayoritariamente se trató de artículos y ponencias, de síntesis de investigaciones de mayor profundidad, resultados de tesis de grado o proyectos de investigadores de distintas IES.

Los espacios de divulgación académica donde particularmente se ha identificado la presencia de estudios son del área de educación, como el Congreso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), los resultados presentados por la Sociedad Mexicana de Computación en la Educación (SOMECE), así como espacios académicos de la comunicación, como el encuentro de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC) y la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC), principalmente.

Esta revisión permitió reflexionar acerca de que los estudios sobre redes sociales digitales y jóvenes universitarios han evolucionado, lo que se confirma con la identificación de cuatro miradas desde las que el tema ha sido estudiado.

Cuatro Miradas: investigación del binomio jóvenes universitarios y redes sociales digitales en México

Una primera mirada se presentó en los años iniciales del presente siglo, describiendo la relación de los universitarios y las tecnologías como la «apropiación tecnológica» (Crovi, 2013), que comenzaban a expresarse en los procesos de comunicación y socialización que establecían los jóvenes estudiantes con sus compañeros, así como en las modificaciones que en las prácticas escolares estaban ocurriendo. Aquí aparecen las primeras referencias a las redes sociales, con el uso de plataformas como blogs, *Messenger*, y las primeras redes sociales propiamente dichas, como *Sixdegree*, *Myspace* e incluso *ICQ*.

Una segunda mirada a la temática, particulariza investigaciones referentes al uso de las redes sociales digitales y su incidencia en la vida académica, las cuales se centran en temas relativos al impacto de las redes como espacios de construcción de trabajos colaborativos (Herrera, 2014; Isaak, 2014; Rode, 2015); como estrategias de aprendizaje (Ramas, 2013; Ramiro, 2015); las limitantes de los docentes en el uso didáctico de las redes sociales (Celis & Torres, 2012a; Rodríguez, 2011); el impacto de las redes sociales en el desempeño académico (Castañeda, 2012; Celis & Torres, 2012b; Valerio, 2014), e incluso el apoyo para estudiantes en riesgo de deserción (Medina, Romero & González, 2011).

Los hallazgos en la línea de los trabajos antes mencionados han permitido identificar el uso, impacto y potencial de las redes sociales en poblaciones muy particulares. Un punto cuestionable dentro de estos proyectos es que el tamaño de las muestras para la investigación ha sido pequeño, pertenecientes a una asignatura en particular, de diversas disciplinas como pedagogía, administración educativa, entre otras.

Una tercera mirada se apoyó en un contraste disciplinar, lo que determinó un giro en torno a la selección de casos, estableciendo poblaciones de estudio más amplias y, sobre todo, destacando la importancia de hacer estudios comparativos por carrera, otorgándole un valor importante al área de

estudio del joven en cuanto al uso que da a las tecnologías, particularmente el uso de las redes sociales digitales (Islas & Carranza, 2013; Ortega & Banderas, 2011).

Una cuarta mirada de estudio es la del grupo de investigación más homogéneo y consolidado en torno al tema de redes sociales digitales y jóvenes en México, concentrado en el marco del macroproyecto «Jóvenes y cultura digital. Nuevos escenarios de interacción social». El proyecto es coordinado por la profesora-investigadora Delia Covi Druetta de la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), quien en conjunto con investigadoras de otras cuatro IES¹ del territorio mexicano han centrado su interés en generar información acerca del uso que jóvenes mexicanos hacen de las redes sociales digitales, desde una mirada multidisciplinaria.

Los estudios de Covi y Lemus (2014), Covi y López (2014), López y Domínguez (2015), Garay (2011, 2014) y Ortiz (2014), presentan aspectos metodológicos y hallazgos sobre el uso de las redes que los universitarios de cinco IES realizan tanto en sus prácticas académicas como en los aspectos que van más allá de ese ámbito, apoyados particularmente en la noción de interacción. En el marco de dichos estudios, se parte de la idea de repensar la noción de juventudes, ya que la diversidad de poblaciones con las que trabajaron permite afirmar que el contexto, el área de estudio, la trayectoria académica, el nivel socioeconómico e incluso el manejo de otro idioma son factores determinantes para definir el tipo de usuario de red que es cada joven universitario.

A partir de la revisión de estas cuatro miradas se identificó que los proyectos en relación a las redes sociales y los universitarios comenzaron a divulgarse en 2010, así como que la mayoría de los investigadores que han abordado el tema están adscritos a universidades de la ciudad de México, lo que resalta un fenómeno de centralización –en sentido geográfico– en la investigación, encabezado por la UNAM y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

La red social que se analiza principalmente en las investigaciones en México es *Facebook*, ya que es vista por algunos estudios (Rodríguez, 2011; Celis & Torres, 2012a, 2012b; Isaak, 2014; Valerio, Leyva, Caraza & Rodríguez, 2014) como el espacio idóneo para indagar el impacto que dichas redes han tenido en la vida académica de los universitarios.

Domínguez y López (2015), presentan un análisis sobre la relación de las redes con los jóvenes en México, especificando que la mayoría de los estudios no parten de un diagnóstico para conocer qué red es idónea analizar, sino que recurren generalmente a *Facebook*, al parecer por la popularidad y el número de usuarios de la misma.

En segundo lugar, aunque con pocos casos (dos), se encuentra *Twitter*, además de otras dos redes sociales (*Flickr* y *Ning*) que han sido abordadas en estudios que analizan la relación entre los jóvenes universitarios y las redes.

¹. La Universidad Pedagógica Nacional del Ajusco (UPN-A), la Universidad Autónoma de México, campus Lerma (UAM-L), la Universidad de Sonora (UNISON) y la Universidad Veracruzana (UV).

En cuanto a los rasgos de las poblaciones estudiadas, la mayoría de las investigaciones no presentó datos exactos, pero al tratarse de poblaciones universitarias se identificó un promedio entre 18 y 25 años; algunos detallan sus poblaciones por sexo, generaciones e incluso perfil académico.

Los abordajes metodológicos son un aspecto más a considerar, ya que prácticamente existe un número igual entre quienes optan por técnicas de estudio como la encuesta o el análisis de contenido y entre quienes recurren a la entrevista, grupos de discusión y la etnografía virtual; además de otro grupo que busca un estudio mixto utilizando a la par encuestas complementadas por grupos de discusión.

En suma, es importante destacar que los estudios sobre uso de las redes y universitarios en México están en desarrollo; los primeros hallazgos han sido descriptivos. Sin embargo, la existencia de investigaciones en marcha es sinónimo de una temática que está conformándose, es decir, emergiendo.

La vida cotidiana desde la fenomenología de Alfred Schütz

En la cotidianidad contamos con pautas de comportamiento que construimos en nuestros espacios de socialización; a pesar de que no tengamos siempre una rutina, sí podemos señalar la existencia de hábitos.

Estos hábitos se construyen en el mundo de la vida diaria o cotidiana, en la cual, de acuerdo con Schütz (2008), cada individuo se sitúa de una manera específica acorde a algunas categorías, como su acervo de conocimiento a mano, el mundo cultural, el mundo de interacción, la intersubjetividad y la significatividad, que constituyen la interacción social que cada sujeto desarrolla.

La mirada de Schütz se sustenta en la fenomenología social, que surgió a partir de la mirada interaccionista centrando su atención en el sujeto y sus acciones, de acuerdo con Giddens (2009), Schutz «concentró su atención en las experiencias cotidianas de la gente y en la manera en que llegan a darse por sentadas, algo que él denomina “actitud natural”» (p. 106). En este sentido, en el marco de esta investigación se asumirá la mirada que plantea Schütz (2008) en cuanto al mundo de la vida cotidiana, no como un mundo privado, sino como:

un mundo cultural intersubjetivo. Es intersubjetivo porque vivimos en él como hombres entre otros hombres, con quienes nos vinculan influencias y labores comunes, comprendiendo a los demás y siendo comprendidos por ellos. Es un mundo de cultura porque, desde el principio, el mundo de la vida cotidiana, es un universo de significación para nosotros, vale decir, una textura de sentido que debemos interpretar para orientarnos y conducirnos en él. Pero esta textura de sentido se origina en acciones humanas y ha sido instituida por ellas, por las nuestras y las de nuestros semejantes, contemporáneos y predecesores. (p. 41)

En este capítulo, la dimensión de interacción social fue trascendental para el análisis, dicha dimensión está conformada por categorías como el acervo de conocimiento a mano, el mundo cultural, el mundo de interacción con predecesores, contemporáneos, asociados y sucesores, la intersubjetividad y significatividad. Cada una de éstas está integrada por los indicadores que permiten identificar el tipo de interacción social que tiene un sujeto, tal como se encuentran en la Tabla 1.

	Categorías que integran la interacción social	Indicadores
Interacción Social	Acervo de conocimiento a mano	Origen social (lugar de origen, nivel socioeconómico). Experiencia adquirida (escolaridad, acceso a tecnologías). Experiencia heredada (escolaridad de los padres, actividad de los padres).
	Mundo cultural	Hábitos (en el mundo cara a cara). Hábitos escolares. Hábitos en la Internet (redes sociales digitales). Jerga juvenil o lenguaje cotidiano.
	Mundo de interacción con predecesores, asociados y sucesores	Tipo de comunicación. Canal de comunicación. Código de comunicación. Retroalimentación.
	Intersubjetividad	Niveles de Interacción (temas). Redes donde interactúan. Pertenencia a grupos en redes sociales digitales.
	Significatividad	Rol dentro de las redes sociales digitales. Sentido que otorgan a las redes sociales (motivos, razones para usarlas). Beneficios.

TABLA 1. Categorías e indicadores que conforman la dimensión de Interacción Social

Fuente: Elaboración propia.

A partir de esta relación de categorías e indicadores se pudieron identificar diferencias en la interacción, a través de dos categorías en particular, el mundo de interacción y la significatividad.

El mundo de interacción es fundamental para conocer cómo es la comunicación de los jóvenes estudiantes con cada uno de los habitantes de los mundos sociales mencionados por Schütz (2008): predecesores, entendidos como los sujetos de mayor edad (padres, abuelos, tíos) que heredan conocimientos; asociados, es decir, los pares en la interacción cotidiana de los jóvenes (estudiantes, amigos, maestros, entre otros); sucesores, serían

los sujetos más pequeños (de edad) del entorno de cada individuo. Aquí fue trascendental conocer cómo se comunican con estos sujetos, desde el proceso cara a cara hasta el traslado de la interacción a diferentes redes sociales digitales.

Asimismo, la significatividad se identificó con los sentidos (motivos y razones de uso) y beneficios que cada estudiante otorga a su interacción a través de las redes sociales digitales, ya que si bien prácticamente todos interactúan digitalmente, no reconocen el mismo sentido o beneficio al utilizar estas herramientas; incluso algunos son simplemente observadores, mientras otros ocupan roles de creadores de contenido, lo que sin duda expresa diferencias de interacción en la red.

Por lo tanto, para comprender las vivencias y experiencias de jóvenes universitarios en su proceso de interacción con las tecnologías, en específico con las redes sociales digitales, fue primordial analizar estas categorías e identificar las formas de interacción a través de redes sociales digitales, partiendo del supuesto de que cada sujeto construye su realidad de acuerdo con el lugar que ocupa en la sociedad.

Metodología de la investigación

Para la obtención empírica de información se recurrió a la entrevista como técnica de investigación, con el fin de tener una mirada cualitativa, identificando al universitario como un actor social que posee una historia personal.

A través de las entrevistas se identificaron rasgos particulares de las actividades cotidianas. Para el proceso de las entrevistas fue indispensable contar con un guión que encausara el sentido de las mismas. Para ello, se partió de la guía original perteneciente al proyecto de investigación «Jóvenes y cultura digital: nuevos escenarios de interacción social», elaborada para estudiantes de Posgrado,² y estructurada en seis apartados: Datos generales, Acceso y Uso, Interacción, Redes Sociales Digitales, Activismo en Red y Autovaloración; con un total de 73 preguntas.

Como fase inicial se hizo una selección de las preguntas que podrían adaptarse a la cédula de la entrevista. Una adecuación importante fue incorporar un apartado relativo a la perspectiva teórica manejada en este estudio, que es la vida cotidiana desde la fenomenología social de Schütz, ya que se trata de la mirada a partir de la cual se construyeron las categorías de análisis que hacen posible la identificación de diferencias entre los jóvenes y el uso de los recursos digitales.

Se utilizó una guía con preguntas agrupadas en cuatro grandes categorías: Vida cotidiana, Acceso a dispositivos digitales, Redes sociales digitales y Activismo social en red, para las que se construyeron 7 preguntas generales y 22 preguntas de apoyo.

². Cabe mencionar que el proyecto desarrollado en la UNAM, contaba con cuatro guiones diferentes, enfocados a: Ninis, Ciberactivistas, Estudiantes de Posgrado y VideoBloggers, por lo que se eligió sólo un guión para hacer adaptaciones según los objetivos del proyecto.

En total se realizaron 20 entrevistas a jóvenes estudiantes de las seis áreas académicas con las que cuenta la Universidad Veracruzana, de la región Xalapa, del sistema escolarizado. Once fueron mujeres y nueve, hombres, cuyas edades oscilaron entre los 19 y los 25 años.³

Hallazgos: encuentros y desencuentros de universitarios y redes sociales digitales en su cotidianidad escolar

Mundos de interacción de jóvenes universitarios: el papel de las redes sociales digitales

Los modos de interactuar de los universitarios con sus predecesores y asociados se han modificado de acuerdo con sus propios testimonios, ya que a partir del uso del celular han modificado hábitos, como leer o relacionarse con la gente. Es interesante cómo admiten esa dualidad de los dispositivos, pues aunque les reconocen lo mucho que les facilitan algunas actividades, también son capaces de percibir la atracción que sienten de dedicarles cada vez más tiempo. En otros comentarios hicieron hincapié en aspectos más sociales y personales. Algunos comentarios refieren esta perspectiva:

La verdad sí y no solamente en mí, también en la sociedad, es algo que exactamente desde que empezaron a salir los *smartphone* que tienen *Facebook*, *Whatsapp*, *Twitter* y todas las redes sociales integradas, pues ya lamentablemente la sociedad no quiere hablar, ya no hablan en persona, todo es *Whatsapp*, ¿no? Estás con un amigo y dice, mándame al rato *Whatsapp*, en lugar de, bueno, te veo a tal hora. Ahora es un «mándamelo por *Whatsapp*» o «escribémelo por *Whatsapp*» o «mándame un *inbox*». Entonces es un cambio que, que también he sentido y me ha pasado. (Javier, 20 años, Humanidades)

Tal vez un cambio sería la preocupación por el saldo, al menos por el celular. Por decir, si utilizo el *Whatsapp*, así como de no lo uses tanto, porque se te va a acabar el saldo y pues también el de dónde encuentro internet, ¿no?, para poder conectarme. Otro cambio es que, por decir, con la *tablet* ya puedo andar trayendo así como que toda mi biblioteca ahí. (Dania, 19 años, Humanidades)

En estos testimonios, ambos jóvenes pertenecientes al área de Humanidades observan no sólo el uso propio de las tecnologías y redes, sino el impacto social y económico que esto conlleva. Para Javier, por ejemplo, se tiene que

³. Los jóvenes seleccionados participaron en el proyecto «Jóvenes y cultura digital. Nuevos escenarios de interacción social», en el caso de la Universidad Veracruzana. Para conocer algunos de los resultados preliminares divulgados en el caso de la uv pueden revisarse los estudios de López y Anaya (2015); López y Domínguez (2015); López, Domínguez y Quiñones (2015).

partir de que desde la llegada de las redes sociales a los celulares, la sociedad convive menos de forma personal; asegura observar que todo se mueve a través de las redes sociales y que todo consiste en mandar un *Whatsapp*. El segundo testimonio toca el tema de la economía, ahora la preocupación no es tener un celular sino cómo mantenerlo, pues como afirma Dania, la preocupación radica en no terminarse el saldo y en encontrar un lugar con *WiFi* para conectarse.

Significatividad de las redes sociales digitales para jóvenes universitarios

En cuanto al sentido que dan al uso de las redes sociales digitales, las diferencias emergieron al preguntarles qué significan las redes sociales para ellos, a lo cual respondieron con frases como: «para mí son como un sistema de comunicación, más que nada, y pues puedes compartir tus cosas con los demás también, ¿no?» (Angie, 19 años, Técnica); «para mí las redes sociales digitales es dónde me desestreso» (Dania, 19 años, Humanidades); «es una plataforma donde todos se comunican entre sí y comparten sus vivencias, sus experiencias, su formación» (Juan Carlos, 20 años, Económico-Administrativa); «es un sitio donde puedes compartir con las personas cualquier tipo de información, desde lo más absurdo como los *memes* hasta información académica-profesional» (Diana, 19 años, Biológico-Agropecuaria).

De lo anterior puede deducirse que los jóvenes participantes en la investigación relacionan el concepto de redes sociales digitales con palabras como: comunicación, espacios, compartir, interacción, vivencias y desestrés. De ellas, la palabra «comunicación» es una de las más mencionadas.

Otros estudiantes describieron a las redes sociales como un espacio donde pueden realizar múltiples actividades, como «interactuar con otras personas [aunque] no necesariamente tenga que conocerlas de forma física» (Carlos, 20 años, Técnica), o incluso donde se da «un vínculo, una señal que conecta con varios usuarios a la misma vez para poder estar interactuando, ¿no?, en el mismo tiempo pero no en el mismo lugar» (Asael, 21 años, Biológico-Agropecuaria).

También ofrecieron información respecto a las redes sociales que más utilizan, resultando que las predilectas son *Facebook* y *Whatsapp*; a éstas le siguen *Youtube*, *Twitter* e *Instagram* y, en menor medida, *Pinterest*, *Tumblr* y *Snapchat*. Los estudiantes coincidieron en dar un uso específico a cada red social; *Whatsapp* se considera de uso más personal y para comunicarse, mientras que *Facebook*, al igual que las otras redes, funciona más como distractor y/o entretenimiento.

Además del sentido que dan a las redes sociales digitales al definir las, se encontró que la interacción que tienen a través de ellas varía de acuerdo con dos variables centrales, el área de estudio y el rol que el joven estudiante tiene dentro de su institución. Estas diferencias se encuentran en testimonios como el de Juan, estudiante de medicina, quien señaló que en sus redes sociales personales comparte temas como «la violencia infantil, siempre que veo

algo, que se agredió a tal niño o tal persona fue metida a la cárcel por agredir a los niños, siempre lo comparto». O lo mencionado por Rodrigo, estudiante de música, quien además es representante de generación, por lo que su comunicación con compañeros, maestros y autoridades administrativas de la universidad a través de las redes sociales digitales es algo recurrente dentro de sus actividades escolares.

Otro grupo de testimonios acerca del uso que dan a las redes sociales digitales en su vida escolar, son los casos de Paola, Asael, Alfredo, Angie y Jorge, quienes no tienen la responsabilidad de ser jefes de grupo u otro rol de representatividad, y su uso de las redes sociales es la pertenencia a grupos en ellas, exclusivamente.

Paola, estudiante de Ingeniería en alimentos, reconoce que las redes sociales digitales no son el canal que más le agrada para realizar actividades escolares, incluso comenta que «abrir Facebook es odioso, no me gusta porque ya sé que me perdí ahí como una hora, haciendo test, viendo imágenes o jugando hasta que tengo el tiempo encima». Alfredo, estudiante de Administración, menciona que son para comunicarse con sus compañeros, ya que es donde «hacemos grupos para enviarnos tareas o pasarnos cosas». Angie, estudiante de Arquitectura, comenta que sirven para comunicarse con compañeros y maestros: «Whatsapp para ver qué hay de tarea o ponerme de acuerdo con maestros; incluso también Facebook para preguntarles dudas o para mandarles tareas».

122

122

A manera de cierre

Los testimonios recabados permiten tener una primera radiografía de la relación que existe entre las redes sociales digitales y los jóvenes universitarios en esta institución educativa. Sin duda alguna, es fundamental seguir profundizando en el tema, sobre todo con un mayor número de instrumentos, como la etnografía virtual, que ayuden a comprender cómo se está dando esta relación entre redes sociales digitales y estudiantes universitarios, en el espacio mismo de esta relación que es lo digital.

En aspectos concernientes a la educación y el papel de las redes, se identificó que aquellos universitarios con un rol de jefe de grupo o representante suelen ser más activos y creadores de contenidos en red, por la mediación que tienen entre compañeros y docentes. Algunos estudiantes manifiestan que el uso de redes por parte de sus maestros les parece molesto y un distractor, en contraste con otros que hablan de las posibilidades de colaboración que permiten estos espacios.

Las redes sociales digitales están inmersas ya en la vida cotidiana escolar de los universitarios; sin embargo, no existe aún una claridad acerca de las ventajas o desventajas de estos nuevos espacios de comunicación.

Y es que los jóvenes estudiantes deben ser observados desde sus diferencias y similitudes para poder contar con mayores elementos de análisis que coadyuven a una mejor comprensión del universitario contemporáneo,

inmerso en la denominada cultura digital, que le permite desarrollarse en lo individual en escenarios que son nuevos para todos y, por lo tanto, modifican prácticas como las de la vida cotidiana escolar.

Referencias bibliográficas

- CASTAÑEDA, D. (2012) *Repercusiones en las relaciones interpersonales, en el ámbito académico, a causa del uso de las redes sociales. Caso facebook*. (Tesis licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F.
- CELIS, A. B. & TORRES, E. (2012a). Evaluación de la participación en facebook: un análisis desde la óptica docente y del nativo digital. En Sociedad Mexicana de Computación en la Educación (Ed.), *Memoria electrónica del 28º Simposio Internacional SOMECE*. México: Editor.
- CELIS, A. B. & TORRES, E. (2012b). Comunicación oral y retroalimentación a través de redes sociales: Facebook como soporte de evaluación de aprendizajes. En Sociedad Mexicana de Computación en la Educación (Ed.), *Memoria electrónica del 28º Simposio Internacional SOMECE*. México: Editor.
- CROVI, D. (2013). *Jóvenes y apropiación tecnológica. La vida como hipertexto*. México: Océano.
- CROVI, D. & LEMUS, M. C. (2014). Interacciones juveniles en redes sociales digitales. Reporte de la fase metodológica de un estudio en proceso. En Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (Ed.), *Memoria electrónica del XXVI Encuentro Nacional de AMIC*. México: Editor.
- CROVI D. & LÓPEZ R. (agosto, 2014). Interacciones en redes sociales digitales. Jóvenes estudiantes y trabajadores describen sus prácticas en red. Ponencia presentada en el *XII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC)*. Campus de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- DOMÍNGUEZ, F. & LÓPEZ, R. (2015). Uso de las redes sociales digitales entre los jóvenes universitarios en México. Hacia la construcción de un estado del conocimiento (2004-2014). *Revista de Comunicación*, XIV, 48-69.
- GARAY, L. MA. (2011). El acceso y uso de tecnologías entre jóvenes estudiantes universitarios. Caso UPN. Usos y concepciones de las tecnologías digitales de la comunicación académica, retos para la alfabetización digital y la formación. En Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (Ed.), *Memoria electrónica del XXII Encuentro Nacional de AMIC*. México: Editor.
- GARAY, L. MA. (2014). Jóvenes y cultura digital. Percepción y actitudes sobre uso de redes sociales y tecnologías digitales. Ponencia presentada en el *VI Congreso Internacional de Sociología. Construcción de ciudadanías: nuevas realidades y miradas interpretativas*, Universidad Autónoma de Baja California, México.
- HERRERA, M. (2014). Llevando el aula virtual a los alumnos: Una experiencia sobre el aprendizaje académico basado en las Redes Sociales o (SN-Lear-

- ning). *Memoria electrónica del XV Encuentro Virtual Educa*. Recuperado de <https://www.google.com.mx/#q=Facebook+como+aula+virtual+:+una+experiencia+para+integrar+las+redes+sociales+al+Aprendizaje+Académico+%5BArt%C3%ADculo%5D>
- ISAAK, F. (2014). Propuesta de Estrategia Docente: El uso de Facebook como espacio para promover el trabajo colaborativo (T.C.) fuera del aula, en la licenciatura de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. En Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (Ed.), *Memoria electrónica del XXVI Encuentro Nacional de AMIC*. México: Editor.
- ISLAS, C. & CARRANZA, M. (2011). Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación educativa? *Apertura. Revista de innovación educativa*, 3(2), 6-15. Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/198/213>
- LÓPEZ, R., (2011). Nuevas tecnologías, nuevos actores en los espacios universitarios: impacto de las tecnologías en las prácticas cotidianas de los estudiantes. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Ed.), *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Autor.
- LÓPEZ, R. & DOMÍNGUEZ, F. (2015). *Uso de las redes sociales digitales entre los estudiantes de la Universidad Veracruzana*. Recuperado de http://www.alaic2015.eci.unc.edu.ar/files/ALAIC/eje11/alaic_11_-_59.pdf
- MEDINA, G. L., ROMERO, G. R., & GONZÁLEZ, C. P. (2011). Regresando a lo básico: un estudio sobre el potencial didáctico de twitter en educación superior. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Ed.), *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Autor.
- ORTEGA, C. F. & BANDERAS, A. (2011). Percepción de los jóvenes universitarios sobre el uso de Twitter en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Apertura. Revista de innovación educativa*, 3(2), 26-37. Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/203/218>
- ORTIZ-HENDERSON, G. (2014). Jóvenes y cultura digital. Nuevos escenarios de interacción social. El capítulo de l@s jóvenes de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Lerma. En Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (Ed.), *Memoria electrónica del XXVI Encuentro Nacional de AMIC*. México: Editor.
- RAMIRO, B. (2015). *El desarrollo de la competencia comunicativa en FLE en estudiantes universitarios fronterizos (México-Estados Unidos) a partir de una propuesta estratégica de PNL*. (Tesis Maestría). Universidad Autónoma de Baja California, México.
- RAMAS, F. (2013) *Redes sociales como estrategias de aprendizaje*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México, DF.
- RODE, C. (2015). *El uso de flick como herramienta didáctica para actividades de aprendizaje colaborativo mediado por computadora en los alumnos de la clase de fotografía comercial de la licenciatura en comunicación y*

- periodismo de la Universidad Autónoma de Querétaro. (Tesis Maestría). Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, México, DF.*
- RODRÍGUEZ, S. (2011). Maestra, ¡Vamos a odiar al face! En Sociedad Mexicana de Computación en la Educación (Ed.), *Memoria electrónica del 27º Simposio Internacional SOMECE*. México: Editor.
- SCHÜTZ, A. (2008). *El problema de la realidad social*. Argentina: Amorrortu.
- VALERIO, G., LEYVA, T., CARAZA, R. & RODRÍGUEZ, M.C. (2014). Redes sociales en línea y la capacidad de memorización de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 118-128. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol16no3/contenido-valerio-et-al.htm>
- WINOCUR, R. (2006) Internet en la vida cotidiana de los jóvenes. *Revista Mexicana de Sociología.*, 68(3), 551-580.

Capítulo 9

Capital cultural de los estudiantes de movilidad estudiantil: el caso de la Universidad Veracruzana

María del Sagrario Pérez Callejas

Introducción

Una de las actividades de la internacionalización de la educación superior en la que participan estudiantes y docentes de diversas instituciones de dicho nivel de todo el mundo es la movilidad estudiantil; por ello es importante mirarla desde una perspectiva crítica que permita hacer un análisis real sobre los efectos que puede ocasionar al interior de las instituciones.

La movilidad estudiantil y académica se ha fortalecido durante los últimos años, ha influido en las condiciones culturales, económicas, sociales, educativas y políticas de cada país. Ante este panorama es importante conocer quiénes son los estudiantes que realizan la movilidad estudiantil con miras a implementar acciones que conlleven resultados más satisfactorios para las instituciones de educación superior (IES).

Es sabido que la movilidad estudiantil, además de influir académicamente, también interviene en el ámbito personal, social y cultural del estudiante, lo cual se complementa con la socialización; confiere prestigio y legitimación, aportando beneficios reales y simbólicos en las relaciones sociales que establece durante y después de su estancia.

Fresán (2009) menciona al respecto:

La movilidad es una estrategia formativa cuyo objetivo rebasa el ámbito estrictamente académico y se refiere principalmente a la formación integral. Es deseable que la experiencia sea enriquecedora en muy diversos ámbitos, particularmente para quienes se alejaron de sus hogares a otros estados de la República o al extranjero, porque además de los desafíos que representa su incorporación a un entorno universitario diferente, con una cultura distinta y otros modelos de enseñanza-aprendizaje, se agragan los

127

127

de hacerse cargo de sí mismo como individuo, tanto en lo que se refiere a su cuidado personal, como la cautela en el uso de recursos económicos y a la necesidad de convivir con otros fuera del ámbito universitario. (p. 154)

Sin embargo, también existe literatura que menciona a las clases de élite en el ámbito educativo a través de la selección de estudiantes elegidos para ser beneficiados con actividades de internacionalización. Se entiende por clases de élite aquellas que poseen mayor capital cultural, lo que derivaría en una desigualdad escolar con respecto a los estudiantes con menor capital cultural.

El presente capítulo muestra un panorama general de las características de los estudiantes de movilidad de la Universidad Veracruzana (UV); en un primer momento se observa su composición académica (área académica), de género, de las regiones en las que estudian, además de sus características socioeconómicas y las dotaciones de capital cultural.

Aproximarnos a las características de los estudiantes de movilidad permite no sólo conocerlos, sino también analizar la forma en que operan los programas institucionales y analizar si están cumpliendo con los objetivos planteados por la propia institución. Esta investigación responde a la interrogante de ¿quiénes son los estudiantes que son seleccionados para realizar movilidad estudiantil en la UV?

Estas características están relacionadas con el concepto de capital cultural acuñado por el sociólogo Pierre Bourdieu, concepto que se retomó para analizar las características de los estudiantes que participan del programa de movilidad en la UV.

La información para realizar esta investigación fue recabada de dos bases de datos: la que brindó la Coordinación de Movilidad Estudiantil y Académica de la UV y la que se obtuvo del Sistema de Consulta de Perfil de Ingreso (Scopi) de la UV (Chain, Ortega & Rosales, 2015), el cual permite consultar datos personales y escolares de todos aquellos que postulan para ser aceptados en la UV. Se obtuvieron los siguientes datos: servicios con los que cuenta en el hogar de origen, la posibilidad o no de los padres de hablar lengua indígena, la obtención de beca durante el bachillerato, la necesidad de trabajar durante el bachillerato, las expectativas de educación profesional, la escolaridad de la familia de origen y la trayectoria escolar previa, integrada por el año de egreso y el promedio obtenido en el bachillerato así como el puntaje alcanzado en el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI II). Esta información permitió reconstruir mediante índices estadísticos el capital cultural de los estudiantes de movilidad.

Los resultados obtenidos arrojan ideas encaminadas a plantear cómo la movilidad estudiantil genera desigualdad escolar entre los estudiantes universitarios, porque exige contar con ciertas características que implican un mayor capital cultural y nivel socioeconómico.

La movilidad estudiantil en Educación Superior en México

La importancia de la movilidad no está en duda, su extensión trasciende fronteras, por ello las IES han encaminado sus funciones hacia la movilidad estudiantil y la firma de convenios de colaboración como una de sus principales actividades de internacionalización, ya que les confiere prestigio a nivel nacional e internacional, además:

También se consideró que la movilidad estudiantil será útil para mejorar la competitividad de los egresados en el ámbito laboral nacional e internacional (Garam, Irma, 2005) al permitirles adquirir conocimientos mediante procesos y metodologías de aprendizaje distintas al modelo educativo de su institución de origen, manejar equipos y tecnologías distintas a las existentes y perfeccionar, en su caso, un segundo idioma. (Fresán, 2009, p. 142)

Según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en la Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México 2011-2012, los hallazgos más significativos respecto a la movilidad estudiantil son:

1. 17 689 estudiantes nacionales reportaron actividades de movilidad internacional, de ellos 46% son hombres y 54% son mujeres.
2. El gran volumen de movilidad de estudiantes nacionales e internacionales se encuentran en el nivel licenciatura.
3. La mayor parte de la movilidad estudiantil sucede en las universidades privadas.
4. La relevancia adquirida por la movilidad estudiantil internacional entre instituciones públicas está aumentando.
5. Los principales países de destino son España (3 500), Estados Unidos (2 700), Francia (1 600), Canadá (1 000) y Alemania (900).
6. En términos de regiones destino, África continúa siendo una zona absolutamente marginal, América del Norte subió su volumen respecto al año pasado, mientras que Europa disminuyó (ANUIES, 2014).

Como se observa en la Figura 1, la movilidad estudiantil ha estado marcada por momentos históricos, sociales e institucionales que contextualizan la incursión de esta actividad dentro del quehacer universitario, lo cual se evidencia por con la creación de convenios de colaboración a nivel nacional e internacional, así como a nivel de instituciones particulares y públicas.

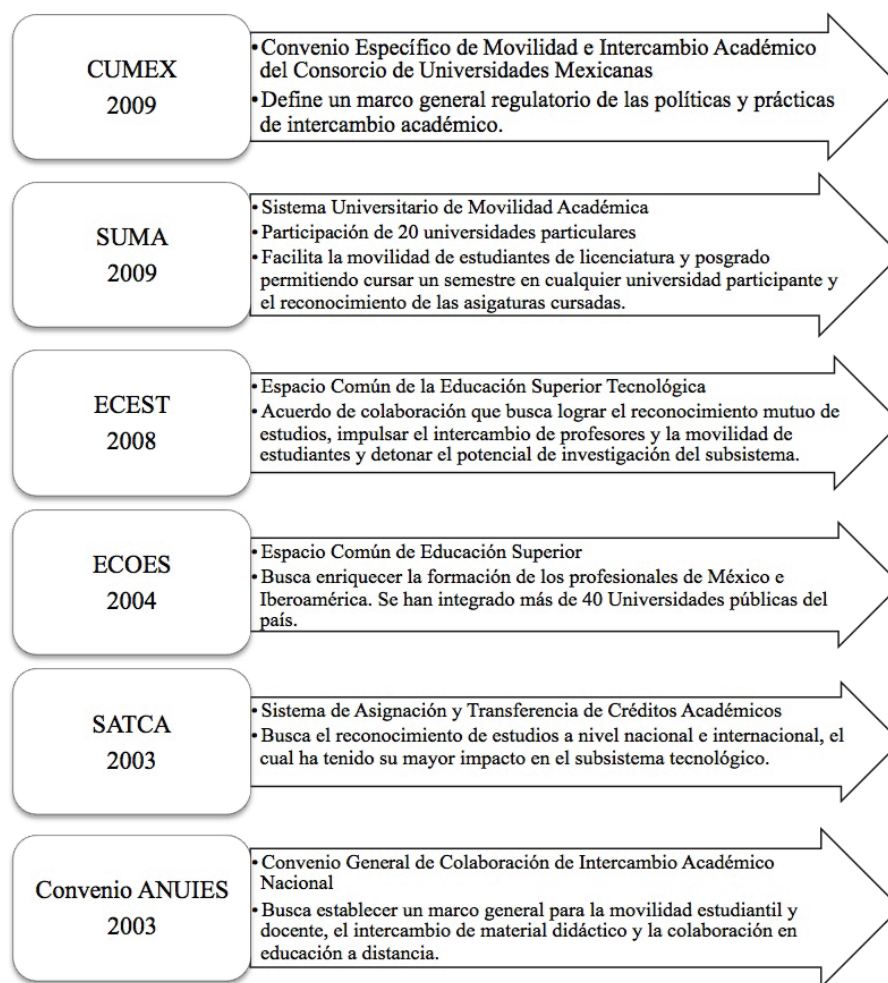


FIGURA 1. Iniciativas para implementar la movilidad estudiantil en México

Fuente: Elaboración propia con base en ANUIES (2012).

La movilidad estudiantil en la Universidad Veracruzana

La movilidad estudiantil se ha llevado a cabo en la Universidad Veracruzana desde 1994, sin embargo, esta actividad se institucionalizó hasta 2010 con la creación de la Dirección General de Relaciones Internacionales (DGR), la cual tiene cuatro Coordinaciones (Figura 2).

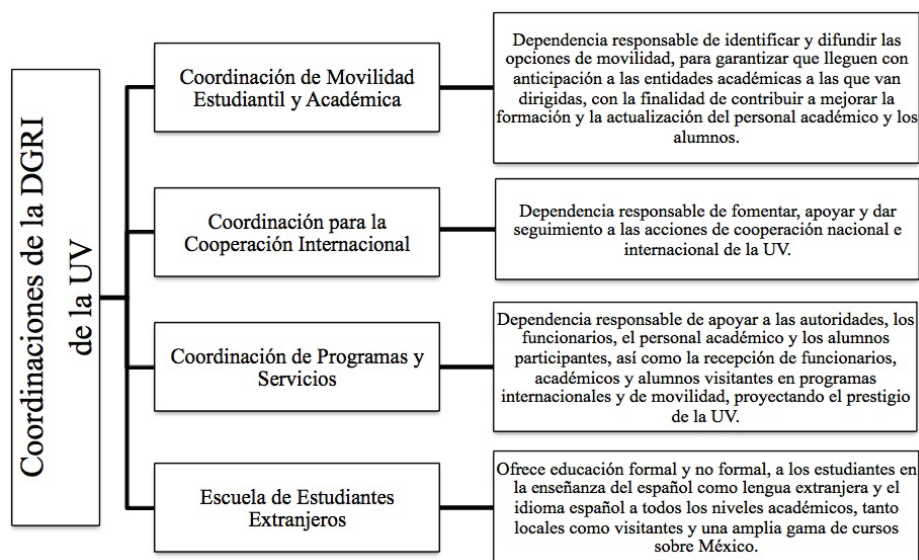


FIGURA 2. Coordinaciones de la DGRI de la UV

Fuente: elaboración propia con base en uv (2016).

Una vez analizada la información de la Figura 2 surge la siguiente interrogante: ¿cómo se llevaba a cabo la movilidad estudiantil antes de la conformación de estas coordinaciones? Para responder a ello, se realizó una entrevista al Coordinador de Movilidad Estudiantil y Académica de la uv, quien relató:

Gran parte de los estudiantes se movieron a través del programa que se llamaba Primes⁴ que fue como el precursor del PROMUV,⁵ los cuales fueron financiados en parte a través del presupuesto general de la Dirección de Humanidades y en parte también de los recursos que obtenía la Escuela de Estudiantes Extranjeros como ganancias, no sé en qué medida o en qué proporción, pero también se hacía de esa forma. Tenían principalmente destinos a Estados Unidos, a Australia, a Nueva Zelanda, Inglaterra, más que nada a Europa, Norteamérica y un poco a Japón y Oceanía, muy poco a Sudamérica, realmente casi nada de acuerdo a lo que yo revisé. Y toda la numeraria que existe que tenía la Escuela de Estudiantes Extranjeros de movilidad internacional se basa tanto en estancias cortas⁶ como de semestre⁷ y no hacen una diferencia. Es decir, de repente llevaban a un grupo de

⁴. Programa Institucional para la Movilidad Estudiantil (Primes).

⁵. Programa de Movilidad Estudiantil de la Universidad Veracruzana (PROMUV), que abre su convocatoria semestre con semestre para realizar movilidad nacional e internacional a nivel licenciatura, principalmente.

⁶. Por estancias cortas se entienden las estancias de movilidad nacional o internacional de entre uno y tres meses.

⁷. Por periodos semestrales se entienden ciclos académicos completos en otra IES con convenio firmado con la uv, los cuales pueden ser de 4 a 6 meses.

estudiantes a Alemania, porque había un programa como difusión cultural de Alemania que llevaba a 30 estudiantes como un mes y, bueno, eso contaba como estudiantes de movilidad. (CMEA, entrevista personal, 21/04/2016)

Como se observa, al igual que a nivel nacional, la información no estaba sistematizada; si bien se conocían las actividades que se llevaban a cabo, no se conocía numéricamente el impacto de la movilidad a nivel institucional, mucho menos a nivel nacional o internacional.

Para fines de esta investigación se consideró únicamente la movilidad estudiantil saliente por estudiantes inscritos en la UV, la cual puede ser durante un semestre completo o durante una estancia corta.

Desigualdad escolar

Esta investigación surge a partir del desconocimiento y del análisis del tema de la movilidad estudiantil y los procesos significativos de reproducción social y apropiación de la cultura en los que interviene, haciendo uso de y para obtener mayor capital cultural y simbólico, conceptos definidos por Bourdieu y Passeron (1996).

La importancia de retomar para esta investigación la teoría de la reproducción, radica en que la escuela no es homogénea, da a cada estudiante un espacio dentro de los rangos escolares; no sólo mantiene, sino que incrementa las diferencias y desigualdades personales y las transforma en desigualdades de aprendizaje o de capital cultural. Al respecto, Dubet y Martuccelli (1998), aunque no comparten la perspectiva reproductivista de Bourdieu, se cuestionan sobre cuáles son las desigualdades que reproduce la escuela, si existe relación de esta desigualdad con el entorno económico y cuáles son los conocimientos adquiridos durante las diferentes etapas escolares. Por años la escuela ha hecho distinción entre clases sociales y, por tanto, ha fomentado la reproducción de las desigualdades. Incluso, hoy en día es necesario reconocer que no todos los estudiantes somos iguales y que los contextos sociales han cambiado.

La movilidad estudiantil, además de influir académicamente, también interviene en el ámbito personal, social y cultural del estudiante, lo cual se complementa con la socialización, permitiéndole hacerse de oportunidades que sólo se llevan a cabo a través de este proceso educativo. Por supuesto le confiere prestigio y legitimación, obteniendo beneficios reales y simbólicos con las relaciones sociales que establece durante y después de su estancia; esto fue investigado a través de una entrevista semiestructurada implementada a su regreso. Sin embargo, ¿cómo se relaciona todo lo anterior con la desigualdad escolar?

El proceso educativo deja de ser un proceso inocente y su acción real consiste en agregar más capital cultural al capital cultural. Es así que la cultura escolar, lejos de ser algo universal, posee un componente

arbitrario por el hecho de ser una extensión de la cultura burguesa. La escuela se encarga de reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases sociales. (Bartolucci, 1994, p. 19)

Lo mismo sucede con varios procesos educativos, donde se tiende a beneficiar o dar más a quien más posee; a partir de este supuesto es como se entiende la desigualdad escolar. Sin embargo, la movilidad estudiantil también beneficia a algunos estudiantes que poseen bajo capital cultural y económico, para quienes la socialización es distinta, a través de la posición que ocupen como agentes.

El capital cultural, social y económico

El capital cultural, social y económico son, ante todo, recursos que se construyen y los cuales pueden ser utilizados para ser reconocidos social y académicamente. En el ámbito escolar facilitan el avance; los estudiantes que poseen un alto capital cultural y económico desarrollan una mejor empatía con los sistemas educativos, el propio sistema les facilita el aprendizaje, tienen las herramientas necesarias para continuar legitimándose como buenos estudiantes. La escuela permite al estudiante ser reconocido por cómo se desempeña dentro de ésta.

Para efectos de este capítulo, se analizará principalmente el capital cultural, considerando que es el principal capital reconocido dentro del sistema escolar, pero no el único que los estudiantes poseen, ya que también destacan el capital económico y el capital social.

Analizar las características de los estudiantes permitirá hacernos una idea de su capital cultural, el cual es visto como el recurso que se ha acumulado y construido a lo largo de la vida del sujeto que corresponde a una «propiedad indivisa de toda la sociedad» (Bourdieu, 1996, p. 51) y el cual se presenta en tres diferentes estados: objetivado, incorporado e institucionalizado. El estado objetivado corresponde a la adquisición de un conjunto de atributos que distinguen al individuo y los cuales pueden ser heredados; el estado incorporado son las habilidades para dominar alguna actividad, la cual deberá ser practicada; finalmente, el estado institucionalizado corresponde al valor de los certificados obtenidos a lo largo de la vida escolar o los mismos valores simbólicos que la escuela otorga.

Todos estos tipos de capital cultural están asociados con la apropiación social y familiar, y en parte con la inversión económica que se hace respecto a la obtención de cultura. Para fines de este capítulo, el capital cultural se integró por el capital cultural escolar y el familiar. El capital cultural escolar es entendido como el recurso que permite al estudiante ser reconocido académicamente, como los certificados, títulos académicos o promedios escolares. El capital cultural familiar es entendido como los recursos con que cuenta la familia que influyen en su desempeño académico, como la profesión de los padres o las aspiraciones académicas que tienen los estudiantes.

Estructura de los capitales

Las estructuras de los capitales de los estudiantes se miden por las «pose- siones que los estudiantes (y sus familias) tienen, bienes materiales o simbó- licos que determinan su posición social y en el campo escolar universitario» (Colorado, 2008, p. 54). Para analizar el capital cultural de los estudiantes de movilidad éste se conformó por los elementos que integran al capital cultural escolar y al capital cultural familiar:

Capital cultural escolar integrado por:

- Trayectoria escolar previa: la cual incluye año de egreso y prome- dio general de bachillerato, puntaje obtenido en el EXANI II y tipo de aceptación en la uv (la cual puede ser directa, por corrimiento o por invitación).
- Expectativas de educación profesional del estudiante de movilidad.

Capital cultural familiar integrado por:

- Escolaridad alcanzada por los padres.
- La posibilidad o no de los padres de hablar lengua indígena.
- El nivel de bienes y servicios con los que cuenta en el hogar.
- La obtención de beca durante el bachillerato.
- Haber trabajado durante el bachillerato.

El capital cultural se compone, a su vez, por tres estados: objetivado, institu- cionalizado e incorporado. Estos estados fueron conformados a partir de los datos que se tenían. Dentro de cada uno de ellos se consideraron las variables indicadas en la Figura 3.

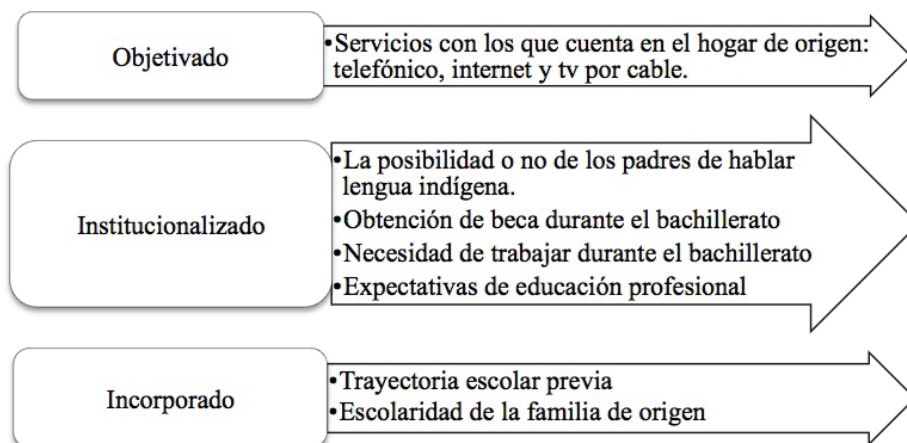


FIGURA 3. Componentes del capital cultural

Fuente: Elaboración propia.

Metodología

Esta investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo, descriptivo y explicativo, el cual contempla resultados generales de 2 051 estudiantes de movilidad saliente de nivel licenciatura que realizaron movilidad nacional o internacional en una estancia corta o de un semestre completo durante el periodo de 1995 a 2014, y a partir de estos se obtuvo el capital cultural de 807 estudiantes que realizaron movilidad durante los años de 2008 a 2012.

La información obtenida para realizar esta investigación fue recabada, como ya se mencionó, de dos bases de datos, la de la Coordinación de Movilidad Estudiantil y Académica de la UV y la del Scopi de la UV (Chain *et al.*, 2015). Cabe señalar que de 1995 a 2014, han realizado movilidad estudiantil nacional e internacional 2 204 estudiantes de la UV de todos los niveles educativos; sin embargo, el Scopi solicita información diferente año con año, por lo que, debido a la uniformidad de los datos, se realizó la caracterización de los estudiantes de movilidad saliente nacional o internacional que hayan ingresado de 2008 a 2012.

La noción de capital cultural en los estudiantes de movilidad se sustentó teóricamente a través del análisis de datos del capital cultural escolar y familiar.

Para elaborar los subíndices correspondientes a los índices de capital cultural escolar y familiar, se recodificaron los indicadores considerados para el capital cultural objetivado, institucionalizado e incorporado. En la Tabla 1 se ejemplifica una parte del índice de capital cultural escolar, la categorización del capital cultural institucionalizado, a modo de brindar una idea sobre la obtención de valores.

Categorización	Valor
Estudiantes sin beca escolar durante el bachillerato	2
Estudiantes con beca escolar durante el bachillerato	1
Estudiantes que no trabajaron durante el bachillerato	2
Estudiantes que trabajaron durante el bachillerato	1

TABLA 1. Categorización del capital cultural institucionalizado

Fuente: Elaboración propia con base en la información obtenida del SCOPi 2008-2012.

En la Tabla 1 se parte de la idea de que los estudiantes que no solicitaron beca durante el bachillerato no tuvieron necesidad económica; es el mismo caso de quienes no tuvieron que trabajar durante este periodo, por lo que su capital económico es mayor. Bourdieu establece una relación de reciprocidad entre el capital cultural y el económico, a mayor economía mayor cultura. En contraparte, se piensa que quienes tuvieron beca o trabajo durante el bachillerato estaban en una condición económica desfavorable, lo cual impacta su dotación de capital cultural.

Analizar los datos anteriores permitió obtener el capital cultural del estudiante de movilidad saliente nacional o internacional bajo los horizontes de alto, medio y bajo.

Resultados

Este apartado concentra los resultados cuantitativos que fue posible obtener con el análisis de la información de las bases de datos utilizadas para esta investigación. Un primer panorama de 2 051 estudiantes de movilidad saliente nacional e internacional de la UV que realizaron estancia de 1995 al 2014 se presenta en la Figura 4.

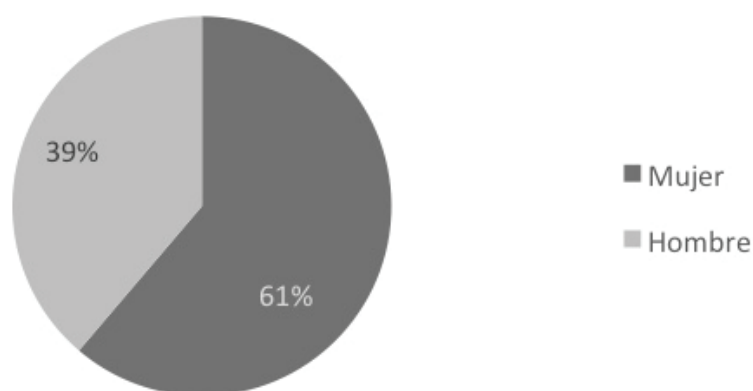


FIGURA 4. Sexo de los estudiantes de movilidad UV (%)

Fuente: Elaboración propia.

El 61% de los estudiantes de movilidad son mujeres, lo cual tiene que ver con que en la UV se acepta en mayor proporción a estudiantes mujeres. Sin embargo, también habla de un programa de movilidad que otorga oportunidades equitativas a mujeres y hombres.

Como se observa en la Figura 5, la proporción de estudiantes hombres y mujeres que ha sido admitida en la UV ha sido básicamente la misma en los años del 2008 al 2012, lo cual varía entre el 53% de mujeres admitidas y el 47% de hombres admitidos. Aun así, continúa siendo mayor el porcentaje de mujeres que realizan movilidad estudiantil en relación con los porcentajes de admisión a la UV.

Respecto al porcentaje de movilidad estudiantil por área académica resaltan los datos de la Figura 6.



FIGURA 5. Sexo de la matrícula de la UV, ingreso 2008-2012 (%)

Fuente: Elaboración propia.

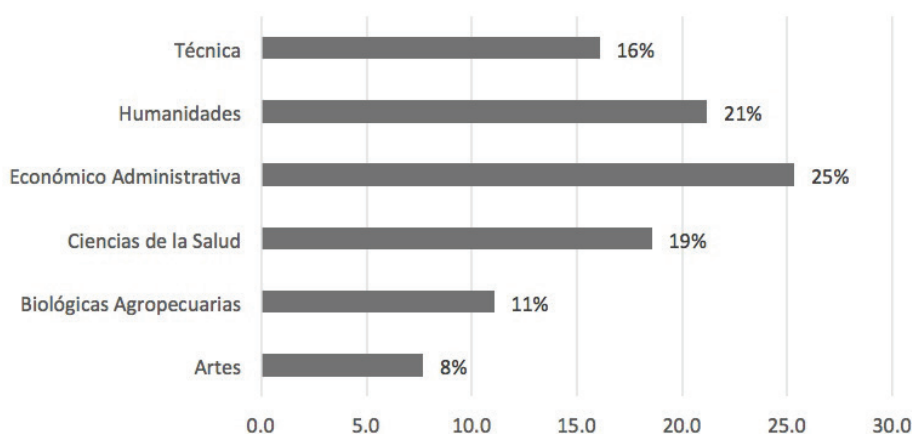


FIGURA 6. Área académica del estudiante de movilidad (%)

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa, el área Económico-Administrativa ocupa 25.4% del total, y es el área académica que más movilidades realiza. Le sigue el área de Humanidades con 21.2%, Ciencias de la Salud con 18.6%, Biológico-Agropecuaria con 11.1% y, finalmente, el área de Artes con 7.7%. Lo anterior se explica con que la carrera que tiene más estudiantes que realizaron movilidad nacional e internacional, Administración de Negocios Internacionales, pertenece al área académica Económico-Administrativa.

La Figura 7 muestra la movilidad estudiantil en la UV, donde se observa que no hay diferencias entre las movilidades internacionales y nacionales.

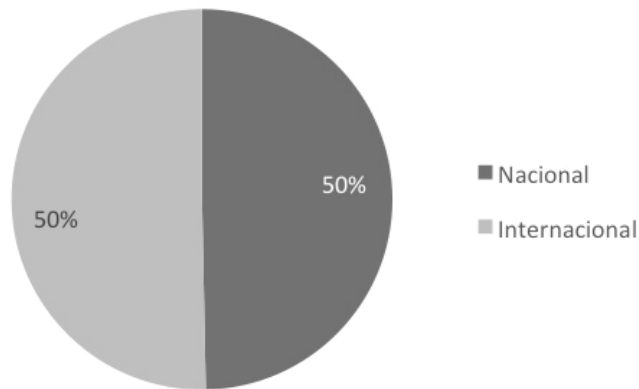


FIGURA 7. Tipo de movilidad estudiantil

Fuente: Elaboración propia.

La duración de las movilizaciones se observa en la Figura 8.

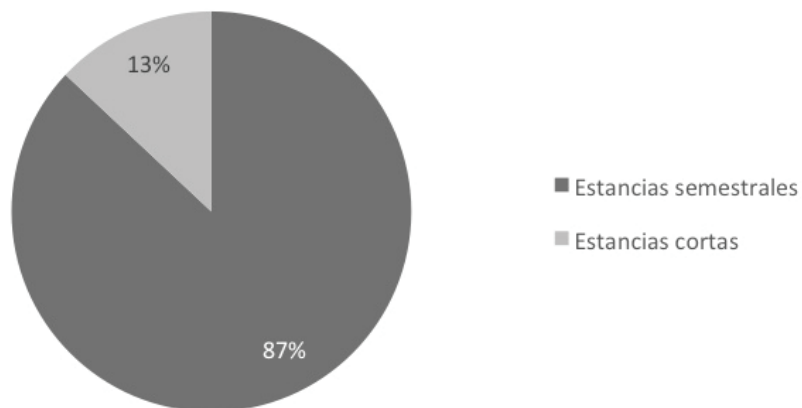


FIGURA 8. Temporalidad de la movilidad

Fuente: Elaboración propia.

El 83% de los estudiantes realiza estancias de un periodo semestral de duración en la universidad anfitriona. El 17% restante realiza estancias cortas, es decir, menores a un periodo académico.

A partir de los datos arriba explicados y su posterior recodificación, se calculó el capital cultural de 807 estudiantes que realizaron movilidad y que ingresaron a la uv durante los años de 2008 a 2012. Se obtuvo el capital cultural escolar y el capital cultural familiar, los cuales integran el capital cultural de los estudiantes de movilidad de la uv. El capital cultural escolar se refleja en la Figura 9.

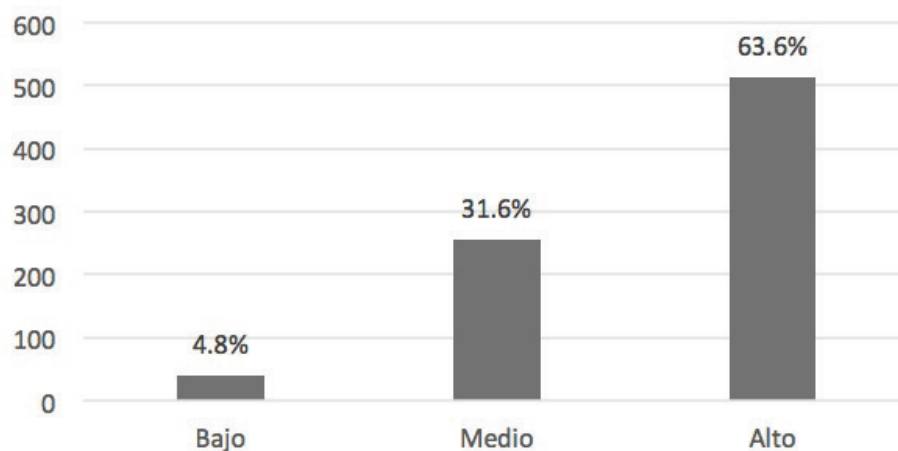


FIGURA 9. Capital cultural escolar (%)

Fuente: Elaboración propia.

El capital cultural escolar de los estudiantes de movilidad en esta investigación muestra la idea general del término de capital cultural, es decir, que refleja las diferencias experimentadas a lo largo de la vida académica a través de los resultados escolares legitimados por la escuela y que poseen los estudiantes de diferentes clases sociales. Como se observa en la Figura 9, el 95% de los estudiantes de movilidad se encuentra entre los niveles alto y medio de capital cultural escolar. Esto no es una novedad, ya que para realizar la movilidad debieron haber cumplido con los requisitos que la uv les pide, entre ellos, tener promedio superior a 8.5, y para las movilizaciones a países de lengua extranjera tener la certificación del idioma inglés, en la mayoría de los casos.

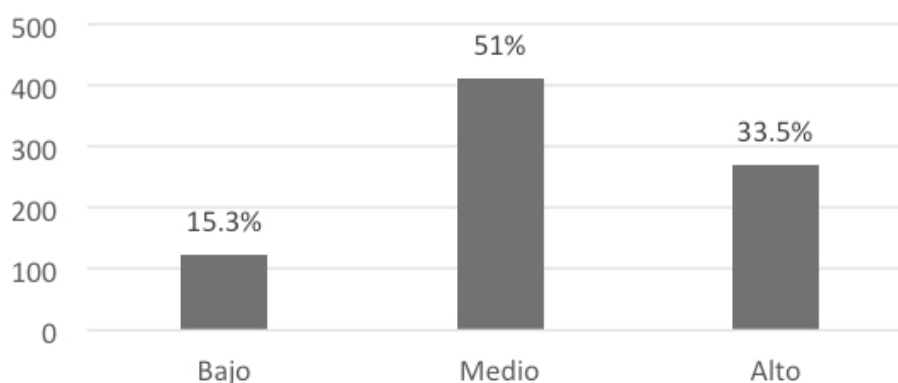


FIGURA 10. Capital cultural familiar (%)

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la Figura 10, respecto al capital cultural familiar, el grupo de estudiantes de movilidad es un grupo disperso, que guarda algunas características semejantes respecto a su origen social y familiar. Sin embargo, también es posible observar que la mayor cantidad de estudiantes se ubica en los niveles medio y alto, que corresponde a los hijos de padres que se encuentran en mejor situación socioeconómica y con mayor superación académica.

Una vez que se unieron el capital familiar y el escolar se obtuvieron nuevos niveles, los cuales también se distribuyeron para conformar los niveles bajo, medio y alto del capital cultural general del estudiante de movilidad, con el objetivo de tener, finalmente, la caracterización de los estudiantes de acuerdo con su dotación de capital cultural, obteniendo la Figura 11.

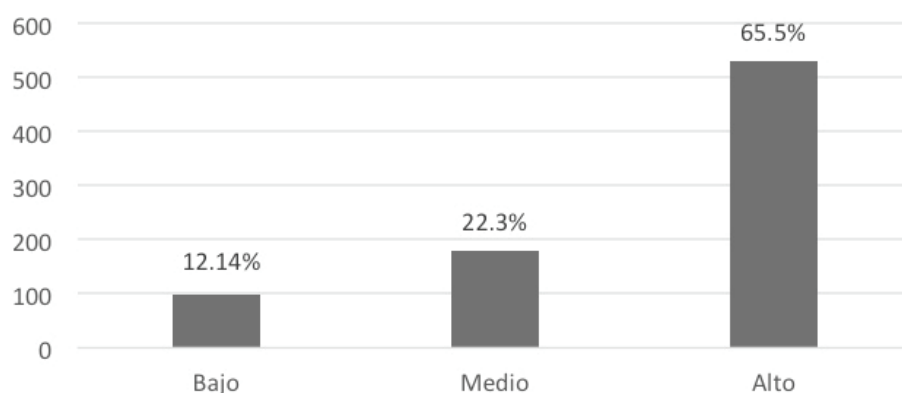


FIGURA 11. Capital cultural del estudiante de movilidad uv

Fuente: Elaboración propia.

Estos niveles sugieren que los estudiantes de movilidad de la UV son un grupo que se distingue por su dotación de capital cultural, pero más aún: que el programa de movilidad de la UV beneficia en mayor proporción a los estudiantes con capital cultural alto, lo cual implica que además de tener un capital cultural escolar sobresaliente, también pertenecen a un origen social mayormente beneficiado, ya que apenas 98 casos de los 807 cuentan con un capital cultural bajo, lo que corresponde a apenas 18.5% del total de las movilizaciones realizadas.

Conclusiones

Si bien los datos apenas muestran algunas características de los estudiantes de movilidad, es muy notorio cómo la elección de los estudiantes para realizar estancias nacionales o internacionales se hace bajo una perspectiva elitista, debido a los requisitos que se solicitan y a las personas que pueden cumplir-

los. Es decir, se eligen con base en ciertos criterios que en su mayoría sólo los estudiantes de capital cultural alto pueden alcanzar, lo que hace inevitable que en el programa de movilidad se dé una desigualdad escolar al favorecer con estas oportunidades a estudiantes ya beneficiados por su origen social y cultural. Lo siguiente sería plantearse varias interrogantes encaminadas a develar: ¿cómo los estudiantes de capital cultural bajo, medio y alto viven su estancia? ¿Cómo hacen uso de su capital? ¿Para quién es más provechosa esta oportunidad? Esto con la intención de analizar una propuesta para seleccionar de manera más equitativa a los estudiantes de acuerdo con sus características y evitar así desigualdades en el acceso a este tipo de programas.

Referencias bibliográficas

- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2012). *Inclusión con responsabilidad social*. México: Autor.
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2014). *Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México 2011-2012*. México: Autor.
- BARTOLUCCI, J. (1994). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1996). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- CHAIN, R., ORTEGA, J. C. & ROSALES, O. A. (2015). *Sistema de Consulta del Perfil de Ingreso (SCOPI) de la Universidad Veracruzana*. Recuperado de <http://scopiweb2015.aexiuv.com/>
- DUBET, F. & MARTUCELLI, D. (1998). *En la escuela*. México: Losada.
- FRESÁN, M. (2009). Impacto del programa de movilidad académica en la formación integral de los alumnos. *Revista de la Educación Superior*, 38(151),141-160.
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA. (2016). *Dirección General de Relaciones Internacionales*. Recuperado de <http://www.uv.mx/internacional/>

Capítulo 10

Formar científicos y autores en ciencias: un reto del doctorado

Rocío Brambila Limón

Introducción

En el nivel más elevado del Sistema Educativo Mexicano se encuentra el Doctorado, es ahí donde se forma a los científicos, quienes pueden llevar a nuestro país a la economía del conocimiento, reto planteado por el Gobierno Federal, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.

Este trabajo da cuenta de los procesos sociales de producción de escritura científica en una red científica formadora de investigadores en electrónica. Describe cómo a través de diferentes tareas en la dinámica de su formación y en diferentes momentos de la organización de la actividad científica como una comunidad de práctica, sus miembros se convierten en autores y en científicos (Wagner, 2008).

Los científicos, para pertenecer a una disciplina y ser reconocidos por sus iguales, son medidos por índices de productividad e impacto, es decir, el número de veces que sus artículos científicos son citados y referenciados en otros productos escriturales. La escritura científica sirve también para legitimar su misma actividad en el mundo de la ciencia. En distintos países los científicos reciben estímulos económicos o pertenecen a élites científicas de acuerdo con el número de publicaciones en las que participan o en las que son referenciados, directa o indirectamente.

Es así como la escritura de textos de y para la ciencia se convierte en un quehacer fundamental para la comunidad científica.

Según Atwood III (citado en Plume & Van Weijen, 2014) publicar o pecer es el dilema del investigador, es a través de las prácticas letradas como construye su reputación y va dando forma a su trayectoria científica.

Becher y Trowler (2001) señalan que al publicar para una comunidad científica, «una pieza de propiedad intelectual privada» pasa a ser de dominio público (p. 108). El conocimiento sobre el que se construyen nuevas investigaciones es nutrido por la producción científica de las distintas disciplinas. Es así como la escritura de textos científicos es un recurso que

alimenta a la propia disciplina y, a la vez, al proceso formativo del estudiante doctoral.

¿Cómo aprende el científico en formación a ser autor? Es una interrogante que se han planteado distintos trabajos de investigación donde se ha concluido que es a través de los procesos de socialización en los grupos de investigación de los que el científico en formación participa (Carrasco & Kent, 2011; Gutiérrez, 2012; Mata, 2013).

Mata refiere en su tesis de grado que «cuando la comunicación llega a los lectores puede convertirse en un punto de referencia para apoyar el desarrollo de un campo de conocimiento y el reconocimiento que los destinatarios hacen se expresa en citas que reconoce el trabajo y alimentan el prestigio del autor o grupo autorial» (Mata, 2013, p.1). Este capítulo busca reflejar cómo la práctica escritural y de publicaciones disciplinares especializadas, dentro de un grupo con participación internacional, alimenta una comunidad de práctica, la cual forma y se alimenta de los productos escriturales de sus miembros activos.

Durante el proceso formativo los doctores sufren una «transición» de estudiante o aprendiz a construir una identidad como científico o colega (Campbell, 2003). Esto significa que a lo largo de un breve e intenso periodo adquieren los enfoques y las formas de vislumbrar el mundo del grupo disciplinario al que pertenecen, y también a través de la continua interacción con el o los investigadores del grupo del que forman parte. De esta manera se hacen miembros de la comunidad científica de la disciplina a la que se adhieren; adicionalmente logran una formación intersubjetiva, ya que aprenden en el entorno de trabajo de otros científicos que colaboran como comunidad para el desarrollo de sus proyectos. Es una transformación identitaria, producto de encarar retos y tareas intensos que deben lograrse en los cuatro años que dura su formación escolarizada como doctores en ciencias.

Este estudio cobra importancia ya que permitió observar de manera dinámica las prácticas epistémicas y de literacidad colaborativas en un doctorado científico, que cumple con criterios de éxito, debido a la periodicidad en la formación de capital humano de alto nivel que se inserta en el mercado laboral nacional e internacional.

Metodología

La metodología utilizada en esta investigación fue cualitativa, desarrollada desde una perspectiva antropológica, ya que nos acercamos a reconstruir los procesos formativos escriturales a través de nueve entrevistas; ocho fueron para seguir las trayectorias formativas de doctores en ciencias egresados del doctorado en Electrónica del Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica (INAOE) y una más, con el doctor que los formó, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II.

El grupo de investigación o Comunidad de práctica estudiada, surgió en 1993, cuando el investigador que dio origen al grupo, el Dr. Víctor Champac, llegó al INAOE, un centro de investigación que pertenece al Consejo de Ciencia

y Tecnología (CONACYT). Este investigador provenía de la Universidad Politécnica de Cataluña, dónde se formó como doctor en Ciencias y a cuya planta académica perteneció desde 1989 como Profesor Asociado. Junto con otros investigadores en 1994 se integró a la planta académica del doctorado en electrónica en el INAOE. Desde esa fecha ha trabajado de manera colaborativa con investigadores de las siguientes universidades y centros de investigación: Universidad Politécnica de Cataluña, España; Universidad de las Islas Baleares, España; Universidad de Nuevo México, Estados Unidos de Norteamérica; Instituto de Sistemas e Ingeniería Informática, Investigación y Desarrollo, Portugal; Universidad Técnica de Lisboa, Portugal; Laboratorio de Informática, Robótica y Microelectrónica Montpellier, Francia; Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil.

En un periodo de casi dos décadas, el investigador principal y sus colegas han formado colaborativamente a diez doctores en Ciencias. Actualmente se encuentran tres estudiantes más en proceso de formación doctoral.

Se realizó una serie de entrevistas semiestructuradas; de los diez doctores formados sólo contestaron ocho. El primer contacto se tuvo a través del asesor de los estudiantes, quien proporcionó los correos electrónicos de todos los doctores que ha formado. También proporcionó su propio *curriculum vitae* para poder hacer las mediciones en el número de colaboraciones, países e instituciones con las que ha formado una red internacional de investigación.

Posteriormente se enviaron correos electrónicos personalizados, en dónde se les planteaba a los doctores el objetivo de estudio de esta investigación y se les solicitaba su apoyo para ser entrevistados vía Skype; además se les informó que sus respuestas serían grabadas. Sin embargo, solo ocho doctores respondieron a la solicitud de entrevista y aceptaron participar en la presente investigación. En la Tabla 2 se muestran los datos de identificación de los diez doctores formados en este grupo de trabajo; quienes no accedieron colaborar en este estudio, están identificados como D2 y D7. Se agendaron las entrevistas y fueron grabadas; se transcribieron y se agruparon en tablas para su posterior análisis. La entrevista con el asesor fue no estructurada, cara a cara, se grabó con su autorización y se transcribieron los datos. Se le preguntó el número de doctores formados y cómo había logrado integrar un grupo de investigación con un número elevado de publicaciones. Esta entrevista fue posterior al análisis de su *curriculum vitae*.

La guía de entrevista que se reproduce en la Tabla 1, fue elaborada a partir de cuatro categorías analíticas, las mismas que guían el trabajo de investigación: 1) Actores, miembros y roles científicos asumidos, 2) Tecnologías como recursos y soportes de lectura y escritura científica, 3) Finalidad y usos de la escritura científica y, 4) Enculturación, colaboración e incertidumbre en el proceso de comunicación.

Categorías analíticas	Pregunta
Actores, miembros y roles científicos asumidos	1.- Durante tu formación doctoral, señala quiénes intervinieron para convertirte en autor de artículos científicos. 2.- ¿Te desempeñaste como revisor o colaborador de otros trabajos doctorales?
Tecnologías como recursos y soportes de lectura y escritura científica	3.- ¿En qué tipo de bases de datos especializadas en electrónica buscabas los artículos que sustentaban teóricamente tus publicaciones? 4.- Menciona algunas revistas científicas que utilizabas como soporte de lectura, durante tu formación doctoral. 5.- ¿Qué recursos tecnológicos utilizabas en los experimentos que realizabas?
Finalidad y usos de la escritura científica	6.- ¿Por qué eligieron los soportes elegidos [sic] para publicar tus hallazgos científicos? 7.- ¿En qué sentido el aprendizaje de escritura científica en el doctorado resulta útil para el trabajo profesional desarrollado en otros campos no académicos?
Enculturación, colaboración e incertidumbre en el proceso de comunicación	8.- Comparte una experiencia de intercambio o retroalimentación de los integrantes de tu grupo de investigación que a tu juicio «definió» o «mejoró significativamente» tu trabajo. 9.- ¿Qué dilemas enfrentaron para incorporar resultados no esperados? 10.- ¿Qué valoración consideras que hace de tu trabajo la comunidad internacional de tu disciplina y área de especialización?

TABLA 1. Guía de entrevista

Fuente: Elaboración propia.

146

146

En la Tabla 2 se muestran los datos de identificación junto con la clave designada en esta investigación, el año de egreso, el tema de investigación de cada uno, el grupo con el que trabajo colaborativamente y su inserción laboral actual.

La formación de nuevos investigadores se da en el marco de una investigación colaborativa en la que los doctorandos aprenden a investigar y a publicar. Como resultado de esta colaboración no sólo se han graduado y formado como nuevos doctores en ciencias, sino que también han escrito colaborativamente artículos científicos y ponencias para congresos internacionales. En la Tabla 3 se muestran estos datos, incluyendo el periodo de tiempo en que se han dado.

Clave	Año de egreso	Tema investigación	Red de investigadores	Inserción laboral
DD1	2002	Metodología en técnicas de pruebas para identificar circuitos defectuosos.	Grupo mexicano y grupo español	Investigador en la compañía líder como fabricante de circuitos integrados del mundo
DD2	2003	Técnicas de diseño tolerantes a ruido en circuitos dinámicos	Grupo mexicano	Investigador en la compañía líder como fabricante de circuitos integrados del mundo
DD3	2005	Técnica de verificación de la integridad de la señal	Grupo mexicano y grupo español	Investigador en la compañía líder como fabricante de circuitos integrados del mundo
DD4	2007	Metodología en técnicas de pruebas para identificar circuitos defectuosos	Grupo mexicano, grupo español y grupo americano	Investigador de universidad estatal, SNI.
DD5	2008	Técnicas de diseño tolerantes a ruido en circuitos dinámicos	Grupo mexicano y grupo español	Investigador en la compañía líder como fabricante de circuitos integrados del mundo
DD6	2009	Metodologías para identificar retardos debido a defectos	Grupo mexicano y grupo español	Investigador de universidad estatal, SNI.
DD7	2010	Modelado y diseño de transistores de campo magnético	Grupo mexicano	Asesor del Ministerio de Educación del Perú
DD8	2012	Metodologías para identificar defectos utilizando técnicas estadísticas	Grupo mexicano y grupo francés	Investigador de universidad privada
DD9	2013	Vigilancia del envejecimiento de circuitos integrados	Grupo mexicano, grupo brasileño y grupo portugués	Posición laboral empresarial
DD10	2014	Metodología para la mejora de la confiabilidad de los sistemas y circuitos electrónicos	Grupo mexicano y grupo español	Posición laboral empresarial como investigador

TABLA 2 Identificación y datos de pertenencia de los sujetos de estudio

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos del curriculum vitae del Dr. Champac.

Lugar de asignación de los grupos	Número de colaboraciones	Periodo de colaboración
Grupo español	44	1990-2014
Grupo mexicano, dentro de INAOE	20	1998-2014
Grupo portugués	21	2009-2014
Grupo francés	8	2004-2012
Grupo norteamericano	6	2002-2012
Grupo brasileño	10	2009-2010
Estudiantes de doctorado	48	1998-2015
Estudiantes de maestría	16	1997-2012

TABLA 3. Relación cuantitativa y temporal de colaboraciones internacionales del grupo estudiado

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos del curriculum vitae del Dr. Champac

Resultados

Los hallazgos hechos en el presente trabajo de investigación, a través de las entrevistas realizadas a los doctores en electrónica egresados del INAOE y a su asesor doctoral, se agrupan en relación a las categorías analíticas, para su exposición.

Actores, miembros y roles científicos asumidos

Ser autor, lector y crítico son tres de las tareas indispensables de la formación doctoral; para ser alguien en una comunidad disciplinar el rol que tiene más importancia es el de autor.

Todos los entrevistados reportan que han asumido los roles de lector, crítico y escritor de artículos científicos como parte de su quehacer diario y como faceta medular de su formación como autores científicos y doctores. En cambio, existen roles que sólo comprometen a algunos de los integrantes de esta red, como el de editor, puesto que revisar y valorar para aprobar o rechazar un artículo científico es una responsabilidad asumida por aquellos investigadores a quienes la comunidad disciplinar distingue. Este papel activo de participación en una comunidad de investigación es enseñado tácitamente por el asesor; los doctores lo aprendieron al observar a su mentor realizar tareas de editor y no porque recibieran cursos formales de edición de textos científicos. Solo cumple este rol D1: «He sido sinodal en dos ocasiones, en tesis doctorales, como de seis tesis de maestría, además de revisor en al menos 10 conferencias» (D1).

Existen roles científicos dentro de un grupo que se aprenden colaborativamente: los nuevos integrantes se transforman, desde ser aprendices, luego colegas, colegas expertos, mentores, hasta miembros de élite. Seis de los doctores formados en este grupo son actualmente investigadores en otros centros. Entre los entrevistados, los doctores D1 y D3 han asumido todos los roles. Ambos son también reconocidos como miembros de élite y se encuentran colaborando desde la industria con el grupo y la red de investigadores.

Mi trabajo actual fue el resultado del esfuerzo que hice para graduar-me, publicar y colaborar con miembros de otros países. Tuve dos asesores, uno en México y otro en España. Estas formas de trabajo me abrieron las puertas a un grupo internacional en una trasnacional líder como *freescala*, en donde laboro como investigador líder de proyecto. (D3)

En materia de colaboración, ser colegas toma diversas expresiones entre los integrantes de un grupo. Para la formación de nuevos integrantes de la red, D3 está siendo cotutor con su primer asesor, y ahora colega, de un nuevo estudiante doctoral del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

También como miembros de élite, D4 y D6 ahora son miembros del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. La adopción de estos roles pueden

dar cuenta de las formas en las que se transforma un aprendiz en colega y en miembro de élite de un grupo de investigación. El reconocimiento como miembro de élite se expresa en citas a sus trabajos y en certificación por el SNI, como lo expresa D6: «Tomando como base métricas estándares, como el número de citas de trabajos publicados, considero que es bastante buena. Además de pertenecer al gremio del Sistema Nacional de Investigadores» (D6).

Durante su formación, los doctores aprendieron roles técnicos, disciplinarios, administrativos y académicos profesionales.

Respecto a roles académicos en el ámbito práctico-cognitivo, el asesor y líder académico del grupo estudiado afirmó en la entrevista:

Mi interés principal es lograr que mis estudiantes entren y sean aceptados en las conferencias internacionales en las que participo, incluso he invitado a uno de mis estudiantes a ser local chair de una conferencia internacional celebrada en México. Esta experiencia vi que enriqueció mucho su labor como científico reconocido. (Cham-pac, 2015)

Analizando la respuesta anterior se concluye que el asesor, como líder del grupo, también está interesado en garantizar que en eventos disciplinares académicos los doctores tuvieran una participación protagónica. Su preocupación no es sólo graduar doctores sino formar científicos reconocidos con una buena reputación dentro de la comunidad científica.

Los doctores en formación de este grupo, participan como miembros activos de una comunidad disciplinar y, al hacerlo, aprenden en el ejercicio de las tareas y de los roles distintos que los forman como científicos. El aprendizaje de estos roles no es el resultado de un programa formativo que sigue una secuencia de exigencias progresivas como entrenamiento técnico especializado. El aprendizaje de los roles científicos ocurre en el ejercicio mismo de realización de la investigación, a través de la cual los aprendices de científicos observan y son acompañados en las tareas dirigidas a mostrar a la comunidad disciplinaria internacional los aportes de un grupo de investigación.

Tecnologías como recursos y soportes de lectura y escritura científica

Los textos publicados, es decir previamente validados, del campo de investigación son recursos fundamentales para el trabajo de escritura académica.

Todos los informantes utilizaban bases de datos especializadas en su disciplina, todos utilizaban insumos en un segundo idioma, la *lingua franca* de su disciplina, el idioma inglés. El dominio técnico de este idioma extranjero para los investigadores de la red resulta indispensable para la realización de su trabajo. Los soportes básicos de lectura son en inglés, tanto para acceder a grandes bases de datos como para especializarse en las contribuciones de la disciplina a través de lecturas encontradas generalmente en soportes de lectura electrónicos.

Existe una evolución en la utilización de recursos, ya que al volverse más especializados y sofisticados los temas de investigación, su instrumentación ha evolucionado del laboratorio y la utilización de material físico, como osciloscopios, a la utilización de simuladores a través de *software*. Esto se evidencia en las distintas respuestas, ya que los primeros doctores graduados, D1, D3 y D4, trabajaban físicamente en el laboratorio.

Los experimentos involucraron *hardware* y *software*. Por el lado del *software* se utilizó programas especializados de electrónica (Hspice, Cadence), por el *hardware* esto fue una estación de trabajo Sun con procesador Sparc y equipo de medición: osciloscopios, generadores de patrones, multímetros, fuentes, generadores de ondas. (D1)

Desde el doctor D6 hasta D10 (con excepción de D7, que no participó en el estudio) hicieron uso de simuladores, los cuales les permitían trabajar a distancia y compartir los resultados. D6 refiere que «utilicé como recurso tecnológico computadoras personales, estaciones de trabajo y servidores, *software* especializado para el diseño y simulación proveídos por las compañías Cadence, Mentor-Graphics and Synopsys, Lenguajes de programación como C++ y Matlab».

Trabajar a través de simuladores a los que acceden los distintos integrantes de la red permite un trabajo colaborativo y verificable, sin que los miembros que intervienen en esa investigación se encuentren físicamente en el mismo laboratorio. Ello facilita la colaboración internacional entre investigadores que laboran en instituciones de distintos países.

150

150

Finalidad y usos de la escritura científica

Una de las finalidades de la escritura científica es la conversación entre especialistas. Para la producción de artículos que reportan resultados o avances de investigación, los científicos estudiados trabajan en colaboración y construyen los textos a partir de la interacción sostenida en el trabajo con otros miembros de la red.

La producción científica publicada es un insumo fundamental para el trabajo de investigación. La exigencia de lectura de producciones académicas recientes vinculadas a su línea de investigación, permite al joven científico conocer los aportes disciplinarios y ubicar autores y grupos de investigación cuya reputación es reconocida por su comunidad científica disciplinar. Al leer los trabajos de otros, el estudiante aprende sobre el contenido y la forma de los textos publicados. Posteriormente y conforme tenga mayor dominio sobre su tema disciplinar, puede incluso comunicarse directamente con los autores.

El uso del correo electrónico y la comunicación digital sostenida, ciertamente han cambiado las formas de interacción entre aprendices de científico e investigadores reconocidos. El correo electrónico, parte de la firma de un científico, es un recurso central de interacción, que propicia que el doctorando establezca relaciones con especialistas de diferentes partes del mundo. Estos

recursos de comunicación digital facilitan también que los jóvenes científicos en formación realicen trabajos colaborativos con investigadores consolidados haciendo experimentos o compartiendo información relevante. De modo que, además de estar a la vanguardia en los avances de investigación de sus temas disciplinarios, la red digital ofrece oportunidades cotidianas de comunicación entre científicos que trabajan en redes colaborativas.

Los doctores entrevistados le otorgan «gran utilidad» a los procesos de literacidad científica, ya que describen atributos tales como «de naturaleza metódica y documentada» que sirven para «establecer de una manera formal y estructurada, clara y concisa toda la información» que les sirve para «desarrollar un nivel de autocrítica objetivo» y para ser «preciso y sistemático».

Esto los lleva a publicar con mayor seguridad en revistas internacionales con un factor de impacto mediano y alto dentro de su comunidad disciplinar. Los entrevistados, además, con esta metodología aprendida, con la formación en la ciencia y como científicos, participan en conferencias definidas por ellos mismos como las más importantes en su área de investigación. D9 refiere que:

La escritura científica aprendida en maestría y doctorado sirve para dar a conocer resultados derivados de experimentos, pruebas y hallazgos de manera clara y concisa. Por mencionar un ejemplo, actualmente laboro en una empresa tecnológica del sector privado, la escritura científica que aprendí y desarrollé en el doctorado me ha servido como medio para mostrar y dar a conocer los principales resultados de los diseños y pruebas que desarrollamos periódicamente, de manera efectiva al personal de la empresa.

Su vínculo con la industria alimenta el desarrollo tecnológico que a su vez alimenta también el trabajo de investigación del grupo.

Es de gran utilidad ya que nos permite establecer de una manera formal y estructurada toda la información obtenida por medio del trabajo realizado. Impacta directamente a una formación organizada del pensamiento y en la forma de realizar tu trabajo no académico para poder reportar de una manera clara tus logros. (D3)

Enculturación, colaboración y retos en el proceso de comunicación

Si bien los doctores entrevistados no estuvieron exentos de incertidumbre al momento de comunicar sus hallazgos, algo que resulta evidente es la honestidad de su trabajo; nunca refirieron desechar o modificar las investigaciones, mostrando su compromiso con su grupo de trabajo, que se ha ido posicionando en su disciplina, y con la ciencia misma, con la búsqueda de la verdad como finalidad última.

En alguna ocasión, al revisar un conjunto de resultados, se encontró inesperadamente que no coincidían con lo esperado, lo cual no se

publicó sino que se requirió hacer más investigación hasta encontrar la causa del error y corregirlo. Después de ello fue posible publicar resultados coherentes. (D1)

Los retos a los que se enfrentan los miembros de este grupo de investigación se encuentran en los momentos de revisión y análisis. Si no existen resultados que se hipotetizaron en el momento del diseño de la investigación, estos se van a un proceso de revisión, o bien, si estos son congruentes con las hipótesis planteadas, se pasan al momento de publicación. En un momento posterior, los aprendices junto con su asesor comienzan el proceso escritural. Los aprendices hacen un primer borrador, siguiendo modelos de artículos publicados en su disciplina, incluso por miembros del grupo estudiado. Posteriormente este borrador se somete a un número variable de correcciones y retroalimentaciones por parte de los mismos integrantes del grupo y principalmente por el asesor. Es importante recalcar que es a través de un lenguaje elaborado y especializado como se expresan estos resultados, dándolos a conocer a la comunidad disciplinar.

Pero si los resultados no son los esperados, éstos se someten a un riguroso análisis de los factores que influyeron en su obtención. Cuando esta revisión lleva a ubicar errores en el proceso, éste se reinicia hasta que se pueda reportar lo buscado y planteado en las hipótesis. Tal como lo expresa D8, «los resultados no esperados se discutían en equipo para dar una respuesta del comportamiento y después de comprobarlo con simulaciones se publicaron».

152

152

Conclusiones

Este trabajo de investigación, que ha sido expuesto a través de cuatro categorías analíticas, pone de manifiesto que el reto de formar doctores en ciencias en México y, al mismo tiempo, de manera tácita formar escritores en ciencias, es una actividad compleja.

El proceso formativo expresado como resultado, se pone de manifiesto al momento en que los entrevistados recapitulan sus trayectorias.

En esta disciplina científica, específicamente en un Centro del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, el aprendizaje se da de forma colaborativa, pues opera a través de una red de colaboración internacional.

Los resultados analizados muestran que el aprendizaje y la enseñanza de la literacidad científica, son mejores cuando los jóvenes aprendices ocupan diferentes roles, asumiendo compromisos y probando los nuevos saberes a través de la práctica. La finalidad de la escritura de textos científicos reportada por los doctores entrevistados es de gran utilidad, ya que les permite acceder a élites científicas internacionales y trabajar en la industria y la academia en campos especializados. Ambas trayectorias fortalecen el Sistema de Ciencia y Tecnología de nuestro país.

La colaboración es evidente en este grupo, es su fuerza y resulta cohesiva para la permanencia de los miembros a pesar de ya no ser estudiantes, ni

de percibir una remuneración económica por ella; aquí el desinterés, términos *merthonianos*, queda evidenciado. También ha sido una fuerza centrípeta que supera las fronteras del tiempo y el espacio, ya que su ubicación física real es en diversas instituciones, diversos estados de la República Mexicana, diversos países y con los miembros de toda la red, en diversos continentes. Acercados por la colaboración y la práctica de la misma, en esta red invisible que sostiene y mantienen la producción de recursos humanos de alta especialización, tan necesarios para nuestro país.

Para este grupo, colaborar es sinónimo de madurez, de mejora significativa, de potencializar sus habilidades generadoras de una visión crítica del trabajo grupal y finalmente, es una fuente de inspiración que los lleva a superar las limitaciones culturales y económicas de los miembros integrantes de esta red de colaboración científica.

Finalmente, los hallazgos de esta investigación aportan un modelo de aprendizaje colaborativo que supera los estándares nacionales de su disciplina en relación con la producción científica y el número de doctores graduados. Este modelo servirá para impulsar los niveles de literacidad en el sector de Ciencia y Tecnología en nuestro país. El reto será aplicarlo en diversas disciplinas y organizaciones universitarias.

Referencias bibliográficas

- BECHER, T. & TROWLER, P. (2001). *Tribus y territorios académicos. La Indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España: Gedisa.
- CAMPBELL, R. A. (2003). Preparing the next generation of scientists the social process of managing students. *Social Studies of Science*, 33(6), 897-927.
- CARRASCO, A. & KENT, R. (2011). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 679-686.
- CHAMPAC, V. (01,02,2015). *Currículum Vitae* (archivo del sitio). Recuperado de http://www.inaoep.mx/~cdi_cde/Solicitudes%20de%20Promocion/Coordinacion%20de%20Electronica/Dr.%20Champac%20Vilela%20Victor%20H/c%29%20Currículum%20Vitae%20%28ingles%29.pdf
- GOBIERNO DE LA REPÚBLICA. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>
- GUTIÉRREZ, S. E. (2012). *Doctorandos como autores científicos ¿Trayectoria formativa o aprendizaje situado? El caso del CNYN*. (Tesis de Maestría). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México.
- MATA, S. J. (2013). *Producción académica y construcción de autonomía: Estudio comparativo de dos doctorados científicos*. (Tesis de Maestría). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México.
- PLUME, A., & VAN WEIJEN, D. (2014). Publish or perish? The rise of the fractional author. *Research Trends*, 38.
- WAGNER, C. S. (2008). *The new invisible college: science for development*. Estados Unidos: Brookings Institution.

Semblanzas

Coordinadoras del libro

Denise Hernández y Hernández | nadhernandez@uv.mx

Licenciada en Psicología por la Universidad Veracruzana. Maestra en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa por parte del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, bajo la dirección de la Dra. Judith Kalman. Doctora en Comunicación Lingüística y Mediación Multilingüe por el Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, España, bajo la dirección del Dr. Daniel Cassany.

Colabora en el Cuerpo Académico «Educación Cultura y Sociedad» (UV-079) del Programa de Investigación e Innovación en Educación Superior de la UV. Es coordinadora de la Red Temática Literacidad Digital en la Universidad (Formación de Redes Temáticas-CONACYT, No. de proyecto 271853); también es miembro de la Red Temática de Cuerpos Académicos: Programa de Interacción de Posgrados en Educación Superior (RedES)-PROMEP. Es Candidato a investigador nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Ha participado en diversos proyectos de investigación relacionados con su área de interés: los nuevos estudios de literacidad, las prácticas letradas digitales, la brecha digital en la educación superior, el uso de redes sociales virtuales entre los estudiantes universitarios, las Tecnologías de Información y Comunicación, la adquisición de la lengua escrita.

Rocío López González | rociolopez@uv.mx

Licenciada en Ciencias de la Educación por el Instituto Tecnológico de Sonora. Maestra en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora, bajo la dirección de la Dra. Ma. Guadalupe González Lizárraga. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, bajo la dirección de la Dra. Claudia Pontón Ramos.

Profesora e Investigadora en el Programa de Investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana. Es miembro del Cuerpo Académico «Educación, Cultura y Sociedad» (UV-CA-79) y también es miembro de la Red Temática de Cuerpos Académicos: Programa de Interacción de Posgrados en Educación Superior (RedES)-PROMEP. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Nivel 1.

Ha participado en diversas investigaciones referentes al uso de las Tecnologías de Información y Comunicación entre los jóvenes estudiantes universitarios; recientemente, *Jóvenes y cultura digital. Nuevos escenarios de interacción social*, desarrollada en el marco del programa de Ciencia Básica 2012 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, coordinada por la Dra. Delia Covi Druetta.

Sus principales líneas de investigación son: jóvenes estudiantes universitarios, trayectorias escolares y uso de la Tecnologías de Información y Comunicación.

Prologuista

Juan Carlos Ortega Guerrero | juaortega@uv.mx

Licenciado en Informática, maestro en Inteligencia Artificial y doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Es investigador de tiempo completo en el Programa de Investigación e Innovación en la Educación Superior. Coordinó la Maestría en Investigación Educativa y actualmente coordina el Cuerpo Académico «Educación Cultura y Sociedad». Es miembro de las redes Red Temática de Cuerpos Académicos: Programa de Interacción de Posgrados en Educación Superior (RedES) y de la Red Temática Literacidad Digital en la Universidad. Sus temas de investigación giran en torno a trayectorias escolares de estudiantes, brecha digital, bases de datos, redes y neurociencias. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (COMIE) y cuenta con el reconocimiento del SNI con nivel 1.

Autores y tutores de tesis

156

Autora

Alma Vanessa Arvizu Reynaga | vanearvizu01@yahoo.com.mx

Licenciada en Comunicación por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Especialización en Sociología de la Educación Superior. Maestra en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (UAM-A). Ha trabajado como docente a distancia en la Universidad Abierta y a Distancia de México, además de impartir clases presenciales a nivel licenciatura. Fue colaboradora en la Dirección de Coordinación Académica en la Dirección General del Bachillerato. Pertenece al Padrón Nacional de Jóvenes Investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Sus líneas de investigación se abocan a las trayectorias escolares de los estudiantes universitarios, género y educación superior a distancia.

156

Tutora de tesis

Dinorah Miller Flores | dgmf@correo.azc.uam.mx

Doctora en Investigación en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede México. Realiza actividades docentes y de investigación en la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco (UAM-A). Actualmente está adscrita al Área de Investigación de Sociología de las Universidades del Departamento de Sociología de esa unidad,

y a la Línea Docente en Educación Superior de los Programas de Licenciatura, Especialización, Maestría y Doctorado que se ofrecen en dicha institución. Es especialista en el estudio de temas asociados a los jóvenes estudiantes, trayectorias escolares universitarias, igualdad y equidad educativa, así como el estudio de Programas de Política Educativa vinculados con estas temáticas.

Autora

Maricarmen Rodríguez Salvador | 27maca@gmail.com

Maestra en Sociología y especialista en Sociología de la Educación Superior por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (UAM-A). En 2011 recibió una mención académica por parte de la UAM-A por su contribución al desarrollo del conocimiento y bienestar social. En 2015 recibió la medalla al Mérito universitario en la UAM-A. Ha tomado cursos de actualización como el Diplomado «Historia, pensamiento y problemáticas contemporáneas de América Latina» en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, otros cursos y seminarios sobre reformas en materia educativa en el Instituto Belisario Domínguez del Senado de la República. En 2013 realizó una estancia académica en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV-IPN. La línea de investigación que desarrolla es sobre estudiantes, jóvenes, desigualdad social e instituciones de educación superior tecnológicas.

157

157

Tutora de tesis

Mery Hamui Sutton | mhs@correo.azc.uam.mx

Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología por el Colegio de México. Profesora Investigadora en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (UAM-A). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Nivel 2. Profesora investigadora, integrante del Área de Sociología de las Universidades del Departamento de Sociología, vinculada a los programas de licenciatura, especialización, maestría y doctorado. Ganadora de la Medalla Liderazgo en Educación 2009 por la Universidad Anáhuac. Se desempeñó como Presidenta del Observatorio Ciudadano de la Educación de 2008 a 2010. La línea de investigación que desarrolla es sobre académicos, grupos de investigación, redes académicas, ethos y estructura de organización.

Autora

Brenda Yokebed Pérez Colunga | tutora.brenda@gmail.com

Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Maestra en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el CINVESTAV-IPN. Actualmente es estudiante de Doctorado en la Especialidad de Investigaciones Educativas en el programa del Departamento de Investi-

gaciones Educativas del CINVESTAV. Ayudante de Investigación en el Área de Investigación «Epistemología de la construcción del conocimiento» del Departamento de Educación y Comunicación de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM, Unidad Xochimilco. Asistente de la coordinación de la Región Sur del proyecto «Representaciones y significados de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela primaria» (Convenio SEP-UAM). Líneas de investigación de interés: estudiantes, educación superior pública y privada, tutoría, elección de carrera.

Tutor de tesis

Germán Álvarez Mendiola | galvare@cinvestav.mx

Licenciado en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestro y Doctor en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV-IPN. Se desempeñó durante 1993 y 1994 como asesor de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP. Es investigador titular en el DIE desde 1990.

En 2003 recibió el Premio ANUIES por la mejor tesis de doctorado sobre la educación superior. Es miembro de diversas asociaciones de investigación nacionales e internacionales, así como de diversos comités y consejos editoriales, como el de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), donde funge como coordinador de la colección Biblioteca de la Educación Superior; del portal educativo Educación Futura, y de la revista Perfiles Educativos, del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación de la UNAM (IISUE).

Sus líneas de investigación son la educación superior privada, las políticas públicas y el cambio institucional en la educación superior, y las experiencias institucionales en aprendizajes a lo largo de la vida.

Autor

Héctor Manuel Rodríguez-Figueroa | hectorrdzfig@gmail.com

Licenciado en Sociología por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) y Maestro en Investigación Educativa *summa cum laude* por la misma institución. Trabajó en el Colectivo de Educación para la Paz A. C. (CEPAZ) en un programa del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) denominado Construye T en instituciones de Educación Media del estado de Michoacán. Actualmente es docente investigador asociado en la UAA. Docente-tutor de la Maestría de Educación en Derechos Humanos del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Las líneas de investigación en las que trabaja son: convivencia escolar en educación media superior, educación en derechos humanos, procesos identitarios en culturas juveniles y movimientos sociales contemporáneos.

Tutora

Laura Elena Padilla González | lepadill@gmail.com

Licenciada y maestra por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Doctora en Educación en Claremont Graduate University (Claremont, California). Diplomado sobre organización universitaria en el Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario, con sede en Québec, Canadá. Su desarrollo profesional se inició en el campo de la administración universitaria dentro de la UAA, en donde ocupó los cargos de Jefa de Departamento de apoyo a la Investigación, Directora General de Asuntos Académicos y Directora General de Docencia de la UAA.

En la actualidad es profesora-investigadora Titular de tiempo completo en el Departamento de Educación de la UAA, miembro del Consejo Académico de la Maestría en Investigación Educativa y Secretaria Técnica del Doctorado en Investigación Educativa. Sus actividades académicas se han centrado en el desarrollo del personal académico y el diseño de planes de estudio, así como en programas de atención a los estudiantes. En la actualidad su línea de investigación se orienta hacia la problemática de la educación media superior.

Autora

Danahé Aleida Cortez García | danahe.cortez@gmail.com

Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Maestra en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora (UNISON). Coordinadora y docente en la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Nueva Extremadura, Nuevo León. Temas de investigación: condiciones sociales y subjetividad de jóvenes, trabajadores y estudiantes universitarios.

Tutoras

Carlota Guzmán Gómez | carlota@servidor.unam.mx

Licenciada en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestría en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede México. Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad de París VIII en Francia. Actualmente es investigadora de tiempo completo del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) de la UNAM y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Ha desarrollado una línea de investigación en torno a los estudiantes, que la ha llevado a incursionar en las características de los estudiantes, sus valores, preocupaciones y puntos de vista. Cuenta con cuatro libros publicados, además de numerosos artículos y capítulos de libro.

Guadalupe González Lizárraga | lupitag@sociales.uson.mx

Licenciada en Psicología por la Universidad de Sonora (UNISON). Maestra en Planeación Educativa por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Doctora en Filosofía con opción en Ciencias de la Educación y Administración de la Educación por la Universidad de Montreal, Canadá. Profesora en la Licenciatura de Psicología y Maestría en Innovación Educativa de la UNISON. Ha coordinado y participado en diversos proyectos de investigación, entre los que destacan: «Perfil de ingreso y trayectoria de los estudiantes en la UNISON», «Trayectorias estudiantiles universitarias: un modelo integral», y «La construcción de la experiencia en los estudios universitarios: una aproximación desde la subjetividad de los actores». Actualmente es colaboradora en el Proyecto «Jóvenes y cultura digital. Nuevos escenarios de interacción social», coordinado por la Dra. Delia Crovi (UNAM). Sus líneas de investigación son: 1) Condiciones, programas y políticas institucionales en el cambio educativo y 2) Innovación y evaluación educativa. Ejes temáticos: 1) Trayectoria y experiencia escolar, política pública en estudiantes y 2) Uso de tecnologías en jóvenes.

Autora

Silvia Aurora Estrada González | saeg_85@hotmail.com

Licenciada en Psicología por la Universidad de Sonora (UNISON). Maestra en Innovación Educativa por la UNISON. Cursó el diplomado en Psicología clínica Cognitivo-Conductual en la UNISON, así como el diplomado en Tratamiento e Intervención en Trastornos Emocionales. Diplomado de Terapia de Lenguaje en el Instituto de Capacitación, Educación y Fisioterapia. Se ha desempeñado como maestra en niveles básicos y como terapeuta infantil en las áreas de lenguaje y lectoescritura. Debido a su formación académica y laboral, sus áreas de interés están ligadas a la primera infancia y a las relaciones que surgen entre los ambientes familiares y escolares y el impacto de éstos en la formación de niños y jóvenes.

Tutor

Federico Zayas Pérez | fzayas@psicom.uson.mx

Licenciado en Psicología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Diplomado en Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales en la Universidad de Sonora (UNISON). Maestro en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Doctor en Educación Internacional en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Profesor de Tiempo Completo Indeterminado de la UNISON en la División de Ciencias Sociales, donde colabora en docencia, investigación, extensión y gestión en la Maestría en Innovación Educativa y en el Departamento de Psicología y Comunicación. Desde el inicio de su vida académica en 1982 hasta 1992 trabajó sobre el currículum de

educación superior. En la actualidad dos son las grandes áreas de interés en la investigación: la teoría de la educación y los sujetos de la educación (experiencias y trayectorias escolares de los estudiantes de educación superior e influencia de la relación tutorial en las prácticas docente).

Autora

Arely Itzel Marchena Aguilar | marchena0211@hotmail.com

Licenciada en Pedagogía por el Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana (UV). Estudiante de la Maestría en Investigación Educativa en el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la UV. Trabajó para diversas empresas de la iniciativa privada como docente y secretaria ejecutiva. Sus temas de investigación giran en torno a la educación superior particular.

Tutor

Juan Carlos Ortega Guerrero | juaortega@uv.mx

Licenciado en Informática, maestro en Inteligencia Artificial y doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana (UV). Es investigador de tiempo completo en el Programa de Investigación e Innovación en la Educación Superior. Coordinó la Maestría en Investigación Educativa y actualmente coordina el Cuerpo Académico «Educación Cultura y Sociedad». Es miembro de las redes Red Temática de Cuerpos Académicos: Programa de Interacción de Posgrados en Educación Superior (RedES) y de la Red Temática Literacidad Digital en la Universidad. Sus temas de investigación giran en torno a trayectorias escolares de estudiantes, brecha digital, bases de datos, redes y neurociencias. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (COMIE) y cuenta con el reconocimiento del SNI, Nivel 1.

Autor

Fernando de Jesús Domínguez Pozos | ferdominguez@uv.mx

Licenciado en Ciencias y Técnicas de la Comunicación por la Universidad de Xalapa. Maestro en Educación. Especialista en Estudios de Opinión, Imagen y Mercado por la Universidad Veracruzana (UV). Actualmente es estudiante del Doctorado en Investigación Educativa en el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV. Ha participado como autor y coautor de artículos de investigación referidos principalmente al estudio de las redes sociales digitales y jóvenes universitarios. Ha participado como ponente en congresos nacionales (COMIE, AMIC) e internacionales (ALAI, CEISAL) de las áreas de educación y comunicación.

Ha fungido como profesor en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAS) de la UV. Actualmente colabora en el estudio *Jóvenes y cultu-*

ra digital. Nuevos escenarios de interacción social, auspiciado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), en el caso particular del estudio realizado en la Universidad Veracruzana. Sus principales líneas de interés en investigación son jóvenes estudiantes universitarios, tecnologías de información y comunicación, redes sociales digitales y comunicación digital.

Tutora

Rocío López González | rociolopez@uv.mx

Licenciada en Ciencias de la Educación por el Instituto Tecnológico de Sonora. Maestra en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora (UNISON). Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora e Investigadora en el Programa de Investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana. Es miembro del cuerpo académico «Educación, Cultura y Sociedad» (UV-CA-79) y también es miembro de la Red Temática de Cuerpos Académicos: Programa de Interacción de Posgrados en Educación Superior (RedES)-PROMEP. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Nivel 1.

Ha participado en diversas investigaciones referentes al uso de las Tecnologías de Información y Comunicación entre los jóvenes estudiantes universitarios.

Sus principales líneas de investigación son: jóvenes estudiantes universitarios, trayectorias escolares y uso de la Tecnologías de Información y Comunicación.

Autora

María del Sagrario Pérez Callejas | mariadelsagrario@hotmail.com

Licenciada en Administración de negocios internacionales por la Universidad Veracruzana (UV). Actualmente es estudiante de la Maestría en Investigación Educativa en el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV. Laboró en la Dirección General de Relaciones Internacionales en la Coordinación de Movilidad Estudiantil y Académica de la UV. Algunas líneas de investigación de interés tratan sobre: Políticas en educación superior, Política Educativa y cambio social, así como problemas educativos relacionados con desigualdad escolar.

Tutor

Aldo Colorado Carvajal | alcolorado@uv.mx

Licenciado en Sociología por la Universidad Veracruzana (UV). Maestro en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco (UAM-A) en la línea de Sociología de la Educación Superior. Fue Asistente de Investigación en la UAM-A en el Área de Sociología de las Universidades. Actualmente

es profesor de la Facultad de Sociología de la uv y colaborador en el Cuerpo Académico «Educación, Cultura y Sociedad» de la uv. Trabaja temas de Políticas en Educación Superior, Estudiantes Universitarios, Trayectorias Escolares y Capital Cultural.

Autora

Rocío Brambila Limón | rocio.brambila76@gmail.com

Licenciada en Psicología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Maestra en Administración y Gestión de Instituciones Educativas, cum laude por la misma institución. Trabajó como Psicóloga Escolar en la Universidad del Valle de México, Campus Puebla y como Docente de la distintas licenciaturas de dicha institución. Actualmente trabaja como docente a nivel Maestría en un Instituto de Educación Superior privado en la ciudad de Puebla. También participa como capacitadora en un proyecto de Alfabetización Inicial en el estado de Puebla y Ciudad de México, por parte del Consejo Puebla de Lectura y la Secretaría de Educación Pública del mencionado estado. Las líneas de investigación en las que trabaja son: literacidad científica, trayectorias doctorales, procesos sociales de escritura y aprendizaje colaborativo.

163

Tutora

Alma Cecilia Carrasco Altamirano | almacarrascoa@gmail.com

Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y maestra en Ciencias del Lenguaje por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Directora fundadora del Consejo Puebla de Lectura, A.C., investigadora del Sistema Nacional de Investigadores, integrante de la RED PROMEP Interacción de Posgrados en Educación Superior, socia del Consejo Mexicano de Investigación Educativa e integrante de Red de Cultura Escrita y Comunidades Discursivas.

En la actualidad es profesora-investigadora Titular de tiempo completo de la BUAP. En la actualidad sus líneas de investigación se orientan al campo de lenguaje desde una perspectiva de cultura escrita y son: fomento de la lectura y bibliotecas, leer en la primera infancia, trayectorias formativas de científicos y autoría y el lenguaje en el currículo.

163

Múltiples y diversas miradas de los estudiantes sobre el campo de la educación fue editado por la Biblioteca Digital de Humanidades de la Dirección General del Área Académica de Humanidades de la Universidad Veracruzana en junio de 2017.