

2 of
76



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**ESTUDIO SOBRE DESERCIÓN EN EL
SISTEMA DE ENSEÑANZA ABIERTA DEL
COLEGIO DE BACHILLERES**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

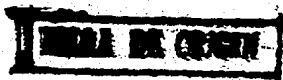
P R E S E N T A N :

**LUZ MARIA GOMEZ ARROYO
FRANCISCO RAMIREZ MORGADO**

Director de Tesis: Alfredo Guerrero Tapia

México, D. F.

1989





UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

PAG.

INTRODUCCION	1
CAPITULO I.	La Educación Superior en México	
I.1	Explosión de la Matrícula	4
I.2	Crisis Educativa	6
I.3	Relación entre el Mercado de Trabajo y la Demanda - de Profesionistas	8
I.4	Educación Media Superior	15
CAPITULO II.	El Colegio de Bachilleres, Sistemas de Enseñanza - Abierta	
II.1	Colegio de Bachilleres	21
II.2	Sistema de Enseñanza Abierta (SEA)	24
II.2.1	Objetivo del SEA	24
II.2.2	Estructura, Objetivo y Funciones de la Coordinación del Sistema de Enseñanza Abierta (OOSEA)	25
II.2.3	Tipos de Centros de Estudio	28
II.2.4	Curriculum	29
II.2.5	Servicios del SEA	33
II.2.6	Formas de Evaluación	34
II.2.7	Experiencia en el SEA 1976-1988	35
II.2.8	La Deserción en el SEA	37
CAPITULO III.	Teoría sobre la Deserción Escolar	
III.1	Modelos Teóricos sobre Deserción Escolar	45
III.1.1	Modelo de Deserción de Rootman Irving, 1972	45
III.1.2	Modelo de Deserción de Tinto Vincent, 1975	47
III.1.3	Modelo de Deserción de Bean P. John, 1980	53
III.2	Variables Investigadas sobre Deserción en Países De sarrollados	56
III.2.1	Resultados de Estudios Realizados en Latinoamérica.	67
CAPITULO IV.	Investigación	
IV.1	Planteamiento del Problema	74
IV.2	Diseño	75
IV.3	Método	79
IV.4	Tratamiento Estadístico de los Datos	82
IV.5	Resultados	84
IV.6	Conclusión y Discusión	107
IV.7	Aportaciones para Disminuir la Deserción en el SEA.	115
IV.8	Sugerencias de Investigaciones	120
ANEXO	I	Questionario
	II	Carta
	III	Tablas de Resultados del Questionario
BIBLIOGRAFIA	141

Introducción

En México uno de los problemas más agudos en la educación es la deserción, por sus altos índices observados. Si a esto agregamos que el país es uno de los llamados en vías de desarrollo, el cual destina un presupuesto insuficiente al sector educativo, la deserción le implica un alto desperdicio escolar, misma que da lugar a una disminución de los magros recursos invertidos en la educación. También en cierta medida repercute a nivel nacional porque representa pérdidas económicas, al detener en cierta medida el desarrollo del país dado que los individuos adquieren poca preparación.

La deserción escolar, si bien es cierto es un problema de una gran agudeza no implica que sus causas se encuentren en el ambiente escolar exclusivamente, sabemos que existen otras variables externas como las sociales, económicas, políticas, etc. que impactan esta problemática. Sin embargo, a pesar de que se habla continuamente de la gravedad de esta situación poco se ha hecho por investigar el peso que tienen en los distintos niveles del sistema educativo los diversos factores que intervienen en este fenómeno.

Ahora bien, los sistemas abiertos creados en los setentas surgen como una ampliación de oportunidades para continuar sus estudios aquellas personas que por diversas causas se encuentran impedidos de seguir su preparación en el sistema escolarizado. Sin embargo, esta modalidad no escapa al problema de la deserción dado que presenta un alto porcentaje desertivo. ¿Por qué si la educación abierta surge como una alternativa, presenta esta problemática?. Es por esto que consideramos la necesidad impostergable de --realizar estudios para conocer las causas y características que influyen --para la presentación de este fenómeno.

Además, la reflexión sobre la importancia que implica la deserción tanto --para el estudiante, la institución y el país, así como la escasez de estudios al respecto, sobre todo en el nivel medio superior nos indujo a estudiar este fenómeno en estudiantes del Sistema de Enseñanza Abierta del Colegio de Bachilleres. Para ello realizamos una investigación bibliográfica sobre el tema y un estudio de tipo "survey" y de acuerdo a los resultados proponer alternativas.

Consideramos los siguientes capítulos: En el primer capítulo se aborda la educación superior y media superior en donde se analiza el fenómeno de la primera y la segunda ola. Se citan algunos factores que originaron la crisis en la educación superior. Se revisa brevemente la relación entre el mercado de trabajo y los egresados de niveles técnicos y profesionales.

En el segundo capítulo se habla de la formación del Colegio de Bachilleres y más específicamente sobre el Sistema de Enseñanza Abierta, su estructura organizativa, sus características, los recursos humanos y técnicos con que cuenta. También se exponen los cambios sufridos en el sistema desde su origen hasta la fecha del estudio.

En el tercer capítulo se realiza una exposición resumida sobre la existencia de modelos teóricos para explicar la deserción. También se hace una revisión de estudios que han analizado los factores que se relacionan con la deserción tanto en Hispanoamérica como en países desarrollados encontrándose que éstos cuentan con un mayor número de investigaciones.

Finalmente en el cuarto capítulo se presenta la investigación realizada con los estudiantes que ingresaron al Sistema de Enseñanza Abierta, el planteamiento del problema, diseño y método empleado, el tratamiento estadístico de los datos, los resultados obtenidos, así como la conclusión y discusión de éstos. También se dan aportaciones para disminuir la deserción en el sistema y sugerencias de investigación. Al final se presentan anexos con los materiales empleados.

CAPITULO I

LA EDUCACION SUPERIOR EN MEXICO

I.1 LA EXPLOSION DE LA MATRICULA

La demanda potencial a la educación superior está en función del crecimiento demográfico y del flujo de la población escolar que se genere desde la educación básica. Por lo que las políticas y estrategias que amplíen la cobertura educativa y mejoren la eficacia terminal del nivel medio superior habrán de repercutir significativamente en la educación superior.

Así encontramos que debido al rápido crecimiento de la población a partir de los años cincuenta y la política gubernamental de ampliar la cobertura de la educación básica se produjo un impacto sustancial en la demanda de educación superior a fines de los años sesenta y durante los setenta. Ante este suceso el Estado aplicó una política de apoyo para el crecimiento y expansión del sistema de educación superior, pues en el sexenio de Echeverría se crearon las Universidades Autónomas de: Baja California Sur, Ciudad Juárez, Aguascalientes, Chiapas, Tlaxcala y la Metropolitana; se concibió el Colegio de Bachilleres y se expandieron los sistemas abiertos. Así el crecimiento de la población de este nivel pasó de 245 mil alumnos en 1970 a 737 mil en 1979.

Con esto puede decirse que se logró atender casi en su totalidad la demanda real de este nivel educativo. A este fenómeno en la educación se le denominó "la primera ola" al cual se le sumó otro más notable "la segunda ola", ("Políticas Generales", 1984) esta fue el resultado de un crecimiento demográfico del 3.5% y de la política del gobierno de ampliar la secundaria al 100% de la población en edad escolar. Esto produjo en consecuencia que la población de secundaria se incrementara durante la década de los setentas en un 200%. Los efectos de la segunda ola se presentaron en la educación superior a partir de 1986 y se estima que tendrá una duración poco más o menos de diez años, porque se espera que habrá en este lapso una reducción del crecimiento poblacional.

Por lo pronto, para 1991 se considera que la matrícula de primer ingreso a licenciatura será de 447,065 estudiantes y la población de educación superior ascenderá al 1'555,013 alumnos (Mendoza, 1987).

La problemática propiciada por la segunda ola se agudiza con la crisis económica obligando a modificar el Plan Nacional de Educación Superior el cual rectificó su política expansionista por medio del desarrollo de escuelas con salidas terminales (por ejemplo el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica CONALEP), para evitar que los estudiantes solamente se dirigieran al nivel profesional, con ello se pretendió derivar aproximadamente un 45% de los egresados de secundaria hacia el nivel terminal y disminuir para 1990, a un 50% el número de estudiantes que realicen preparatoria con formación propedeútica. Lo que no contempló el plan es la dificultad para planificar la educación técnica, debido a la carencia de una verdadera planeación económica en el país. Sumado a esto también existe desinformación respecto a las opciones que existen para estudiar tanto en el nivel medio superior como también en las escuelas técnicas.

No obstante los intentos de reducir el número de estudiantes en las escuelas profesionales el crecimiento de la población en las instituciones de educación superior estará influido por factores como la crisis económica cuyos efectos se reflejan directamente en la productividad y por ende en el empleo, en consecuencia al haber escasez de trabajo el cual es cubierto por quienes adquieren más grados educativos influirá en los estudiantes que deseaban cursar la preparatoria terminal, modificando su decisión e inclinándose por los estudios propedeúticos.

También afectará las perspectivas de las profesiones técnicas debido al alto costo (en equipos, material de laboratorios, etc.) porque el Estado no contará con los recursos para fortalecer y expandir este subsistema. Existe también otro problema con respecto a la explosión demográfica en las instituciones de educación superior, éstas parecen seguir el modelo del país en cuanto a la concentración y centralización tanto del poder político como económico. De 279 instituciones de educación superior en 1984, cinco tenía matriculados más de 50,000 y 241 menos de 5,000. Aun cuando en 1970 la educación superior en los estados se incrementó del 47% al 75% en 1985 (Mendoza, 1987). La concentración de la matrícula está directamente afectada por la decisión tomada en los años cincuenta de cambiar al país que era predominantemente agrícola a iniciarlo en el camino de la industria

lización, provocando con ello también el crecimiento del sector terciario de la economía. Razón por lo cual en ciencias sociales y administrativas se concentra un 43.8% contra un 28% de ingeniería y tecnología, las cuales inclusive se encuentran en la práctica más enfocadas a la administración pues a pesar de haber "adoptado" un modelo de desarrollo industrial se ha caído en la dependencia tecnológica. (Roseblueth y de la Peña, 1980)

1.2. CRISIS EDUCATIVA

La aparición de la crisis en la educación no constituye un elemento nuevo, es más se podría decir que desde hace tiempo se ha institucionalizado. Dado que la educación ni es ajena ni se da fuera de la sociedad, recibe indirecta o directamente las crisis por las que atraviesa esta sociedad, tal es el caso, por ejemplo, la económica en que se encuentra sumergida desde hace ya buen tiempo y que a mediados de 1981 se aceleró sin que a la fecha haya disminuído.

Entre algunos de los factores por medio de los cuales se manifiesta la crisis en la educación superior podemos encontrar los de tipo socio-político, la permanencia en este nivel educativo, el aspecto del financiamiento, la efectividad terminal y la relación entre el mercado de trabajo y la demanda, punto en donde se habrá de justificar el largo periodo de preparación por el que pasa el estudiante antes de insertarse en la producción.

Así observamos que aspectos socio-políticos reprimidos en la sociedad puedan tener como agente emergente los movimientos estudiantiles, tal fue el caso del movimiento de 1968 que lejos de obtener una respuesta política -- fue brutalmente reprimido sin ser objeto de reconocimiento la aguda carencia de democracia en la sociedad mexicana, otra respuesta que obtuvo este movimiento fue la reflexión sobre la necesidad de una profunda reforma educativa, pretendiendo con ella reintegrar al sistema a los sectores que se habían insurreccionado (Guevara, 1983).

En cuanto a la explosión demográfica se ha observado por ejemplo que a pesar de haber crecido la matrícula en todos los niveles del sistema educati

vo, tres veces en el período de 1959 a 1976, la población escolar en edad de cursar los diversos niveles solo se multiplicó por dos, hasta aquí esta información sería muy alagüeña, sin embargo, en este lapso de tiempo la población mayor de 15 años únicamente logró alcanzar un promedio escolar de 3.9 grados, es decir no se llegó a tener ni siquiera la primaria completa (Muñoz, 1981) a pesar de este crecimiento de la matrícula nos lleva a observar que el problema no radica en el ingreso, ni en el paso de un ciclo a otro, sino en la permanencia, es decir en proporcionar las condiciones que conduzcan al desarrollo satisfactorio del estudiante.

Además quienes se han beneficiado con la expansión escolar son los grupos colocados en los niveles intermedio y superior de la escala social, los que habitan en comunidades urbanas y en especial, en aquellas que corresponden a regiones de mayor grado de desarrollo relativo (Muñoz, 1973).

Otra consecuencia de la crisis educativa es el deterioro cualitativo de la enseñanza atribuido al hecho de que las políticas de expansión educativa no fueron acompañadas de procesos de planificación adecuadas para desarrollar y asignar los recursos que hubieran permitido impartir educación de buena calidad.

Recursos, factor esencial para la sobrevivencia de cualquier institución y que se le conoce como financiamiento sufrió un descenso en las instituciones de educación superior en 1984, al pasar su subsidio al .57% del producto interno bruto del país, después de haber tenido el .87% en 1982 (Mendoza, 1987).

Este decremento se reflejó entre otros aspectos en la imposibilidad de afrontar el crecimiento y la austeridad se profundizó, pues se castigaron los salarios provocando con ello pérdidas de estímulo para el desarrollo de actividades académicas tales como la actualización, falta de apoyo en la investigación docente, problemas en el mantenimiento de equipos de investigación, bibliotecas, etc.

Finalmente de acuerdo al crecimiento de la matrícula se prevé para 1990, un incremento en el financiamiento de la educación superior a un 1% del --

producto interno bruto, financiamiento que habrá de tener un manejo más efectivo en su administración, así como el dejar de ser el instrumento a través del cual el gobierno impone sus políticas o medio para castigar a Universidades que pretenden ejercer su autonomía.

Otra manifestación de la crisis educativa es la efectividad terminal la cual se observa en el trabajo de Granja, C.J., Juárez, G.R. y De Ibarrola, N. (1983), donde analizaron instituciones de educación superior (dos públicas y dos privadas), abarcaron 15 generaciones: concluyeron una falta de correspondencia proporcional entre el primer ingreso y el egreso, además esta ausencia de correspondencia tiende a ampliarse después de 1970. Así como el cuestionamiento de la "democratización" (dado por el acceso a núcleos más amplios de la población a la educación superior) de este nivel educativo, pues ha sido solo un incremento cuantitativo de las oportunidades de ingresos en asegurar las condiciones mínimas de sobrevivencia dentro del nivel para aquellos que ingresaron; y que la "masificación" de la enseñanza superior solo ha sido un fenómeno relativo en tanto que solamente afectó el momento de acceso.

Aún la democratización quedaría cuestionada si consideramos la desproporcionada distribución del subsidio, pues son las Universidades de los Estados con mayor desarrollo las que son favorecidas con un mayor porcentaje provocando con ello, mayor atraso en las instituciones más débiles y por tanto en los Estados con menor desarrollo.

En cuando a la eficiencia de la educación superior, el acelerado crecimiento de la matrícula se ha caracterizado por el desequilibrio, la falta de coordinación y de planeación, así como por la repercusión que ha tenido en la calidad académica donde encontramos que la planta docente ha tenido que improvisarse con los consiguientes problemas que esto ha provocado.

I.3 RELACION ENTRE EL MERCADO DE TRABAJO Y LA DEMANDA DE PROFESIONISTAS

Otra de las grandes preocupaciones ha sido la inserción de los egresados en el mercado de trabajo y así encontramos que ya en 1935, Lombardo Toleda

no, se preguntaba: "¿Qué porvenir les espera a los técnicos si por una parte el problema de la desocupación de los obreros manuales no se resuelve y si por la otra, los centros de producción de los profesionales sigue trabajando a toda su capacidad, aumentando su número, contrariamente a lo que ocurre con las fábricas de mercancía, que se hallan paradas por la disminución de la capacidad de consumo de las masas? (...) Así ocurre en todas las ramas de la industria, también con el trabajo de los obreros manuales, que es una mercancía como el carbón de piedra, el acero o el trigo la superproducción de estas mercancías paraliza instantáneamente la actividad de los lugares de donde surgen o donde se emplean; en cambio las Universidades y las escuelas profesionales, productivas de los técnicos siguen lanzando al mercado miles de trabajadores del tipo superior que no tendrán caída ni dentro de la industria privada ni dentro de las actividades del Estado, sobrecargadas de burócratas en todas partes del mundo".

Como se observa el factor demanda ya causaba una gran inquietud ante la escasa oferta existente pero, ¿Cuál es el estado actual que guarda la educación profesional con respecto al mercado laboral?. Para contestar esta interrogante revisaremos brevemente la información que hay al respecto.

Una de las medidas más importantes para valorar la relación que existe entre la educación y la sociedad es la estimación del nivel de correspondencia o incongruencia entre el producto del sistema educativo y el mercado de trabajo. Esta relación es evaluada en términos de la correlación encontrada entre el perfil profesional del egresado y el tipo de actividades que realiza en su puesto de trabajo o profesión. De aquí que, se pueden encontrar diferentes formas de sobrecalificación con respecto a requerimientos ocupacionales o de subutilización de las capacidades adquiridas. De la misma manera se pueden detectar necesidades ocupacionales que no han sido cubiertas por el sistema educativo y oferta de diversas profesiones que no son solicitadas en el mercado laboral.

Así el papel de la educación en el ámbito laboral fue analizado por la teoría del capital humano, la cual sostiene que la concentración del ingreso, desempleo y subempleo pueden corregirse a través de la expansión rápida --

del sistema educativo. Considera que existe una causalidad directa entre la escolaridad de los trabajadores, los puestos a que tienen acceso y el nivel salarial que reciben. Esta teoría sirvió como base para la política expansionista del sistema educativo porque se suponía que la educación contribuiría al progreso del país y que tendría una relación directa con las actividades productivas, las cuales permitirían a su vez el desarrollo económico del país. Por tanto, el gasto educativo fue considerado como una inversión. Además, se intentó adecuar el desarrollo educativo a la demanda del mercado de trabajo.

"Sin embargo, se ha podido constatar que las relaciones entre la escolaridad, la ocupación y el salario no tienen un carácter directamente causal, pues entre ellos interviene un conjunto de factores de diversos géneros -- que se asocian, por una parte con diversas características de la organización del mercado laboral y, por otra, con la distribución asimétrica del poder entre los diversos grupos sociales (Muñoz, 1981, p.33)".

Estos resultados contradictorios generaron investigaciones para conocer la relación existente entre escolaridad y el mercado laboral, de ahí que se han realizado estudios de opinión a egresados y empleadores, en el cual como su nombre lo indica, analiza la opinión de los egresados de una profesión, así como a los empleadores sobre la forma en que se han utilizado -- los conocimientos o habilidades de determinada profesión en el trabajo, su utilidad y las deficiencias de formación dentro de sus actividades profesionales. También se investiga sobre las condiciones laborales y ocupacionales de la profesión o carrera que desempeña en la actualidad y a futuro.

El objetivo "es lograr un conocimiento preciso del funcionamiento del mercado de trabajo y de las condiciones laborales y ocupacionales de la profesión (Gómez, 1982, p.87)". La opinión de los informantes se considera válida para hacer las reformas educativas indispensables y adecuar la oferta educativa al mercado de trabajo.

A continuación se presentan algunos resultados de un estudio de este tipo a egresados de pedagogía (Menéndez y Rojo, 1986).

Hubo diferencias de opiniones entre titulados y no titulados respecto a los factores que influyeron para obtener empleo, los primeros señalan al curriculum académico, después la experiencia profesional y por último las relaciones sociales; en cambio los no titulados indicaron primero a las relaciones sociales, segundo el historial académico y en tercer lugar 'otros'.

Respecto al ingreso salarial se halló que independientemente del sexo, los titulados obtuvieron mayores ingresos económicos que los no titulados. También se encontró diferencia en el promedio de ingresos cuando se analizó la variable sexo, porque los hombres titulados percibieron mayor salario que las mujeres tituladas. Cuando compararon el promedio salarial por hora de trabajo encontraron que los titulados percibieron un mayor ingreso que los no titulados.

Otro estudio de la misma clase fue realizado con psicólogos (Menéndez y Rojo, 1986) del cual daremos algunos resultados. La población masculina obtuvo mayores ingresos que la femenina. Casi una tercera parte de los egresados todavía no encontraba empleo después de tres años de haber terminado la carrera. Según la opinión de los egresados el criterio de selección para obtener empleo fue tener experiencia laboral en el puesto solicitado. Los egresados opinaron que tuvieron dificultad para encontrar empleo debido a que no existen plazas de psicólogo, o al hecho de no poseer el título o no contar con experiencia. Fueron pocos los egresados que consideraron que los objetivos curriculares eran acordes a las necesidades sociales. -- Más de la mitad opinaron que el plan de estudios no se ajustaba al mercado laboral.

A este tipo de estudios se les objeta que su análisis de la profesión es simplista, porque no considera sus orígenes, ni su desarrollo y tendencias. En consecuencia, con las modificaciones al curriculum surgido de los resultados, se pueden estar reproduciendo y reforzando las situaciones dominantes de la práctica profesional.

Otra forma de conocer la relación entre educación superior y sociedad, es a través de los estudios históricos-estructurales de profesiones, donde se

analiza históricamente la profesión para entender la forma en que se ha relacionado con el sector económico o social con el cual está íntimamente -- vinculado. De este modo se pueden conocer las principales características actuales del mercado de trabajo y de la práctica profesional, lo que permite interpretar las características estructurales del sector o rama relacionada con la profesión. Tales estudios interpretan la situación laboral y ocupacional prevalecte de una profesión determinada, como el resultado racional y objetivo de decisiones puramente técnicas y económicas. Así se analizó la carrera de Ingeniero Químico (Gómez, 1982) donde sus principales resultados fueron los siguientes:

El alumno se enfrenta con gran cantidad de conocimientos fragmentados y superficiales los cuales no le permiten desarrollar la habilidad de conceptualización ni de diseño, ocasionando con ello que la capacidad nacional de independencia científica y tecnológica se vea disminuida; en cuanto al mercado de trabajo se encontró que la mayoría de los ingenieros químicos, no realizan las tareas y funciones para las que fueron preparados formalmente porque en la práctica la gran mayoría se dedicó a funciones de administración, operación de plantas y ventas. Hay una subutilización de los conocimientos de los ingenieros químicos porque no aplican en el desempeño de sus labores los conocimientos que han adquirido en su preparación profesional, pues se les emplea en puestos que pueden ser ocupados por obreros calificados o técnicos, cuya preparación es más barata. Esto conlleva a una elevación continua de los requisitos educativos para la mayoría de los puestos de trabajo.

Otra forma de análisis es por medio del funcionamiento cualitativo del mercado de trabajo. Es "el estudio de las diversas razones, motivos u objetivos que conducen a determinadas maneras de utilización de la acreditación educativa como mecanismo de reclutamiento y selección para el empleo, como criterio de asignación y promoción ocupacional y de identificación de una remuneración diferencial (Gómez 1982, p.66)".

Su objetivo es identificar y entender como se utilizan los recursos humanos en las empresas y como afecta la acreditación educativa en la selec --

ción y remuneración ocupacional. Para lograrlo analiza la forma en que de terminados sectores económicos o empresas definen y organizan todo lo rela tivo al puesto tales como los salarios, los requisitos educativos, las pro mociones, etc. Se considera que el mercado de trabajo es controlado y de terminado por factores fuera del contexto económico como son: los empresa rios o dueños de la producción, los gremios profesionales, los sindicatos, o el Estado. Señalan además que el funcionamiento del mercado laboral se determina por la situación de heterogeneidad estructural en la economía, - lo cual implica diferencias de salarios, condiciones laborales y requisi tos para un mismo puesto.

Los principales resultados de estudios de este tipo fueron: (Gómez, 1982) no encontraron uniformidad ni semejanza entre los empleados en cuanto a la relación entre lo niveles de instrucción y los requisitos en los puestos - de trabajo. El salario que se paga a cada puesto es el que determina el -- grado de calificación requerida y no al contrario. Escogen a los sujetos que tienen mayor garantía de socialización a las normas de la empresa o -- institución. El nivel educativo constituye solamente uno de los diversos indicadores de homogeneidad sociocultural y de adaptación a la organización. La mayoría de los empleos fueron realizados por personal relativamente sobrecalificado porque prefieren emplear personal con niveles más elevados - de calificación que los exigidos por la tarea o función a ejercer.

Apareció el fenómeno de la espiral inflacionaria credencialista porque los empleados prefieren subir los requisitos educativos mínimos en la mayoría de puestos. Se encontró una reducida correspondencia entre el nivel de es colaridad y de salario. En cambio hubo gran dispersión de sueldos entre - sujetos que efectuaron el mismo puesto y entre personal con nivel semejan te y tipo de educación formal. Cuando la escolaridad es mayor también lo será la probabilidad de conseguir puestos de alta jerarquía. Si bien es - cierto que el título universitario ofrece mayor posibilidad de emplearse, también lo es que no garantiza un mayor salario.

La contribución de estos estudios es dar a conocer que uno de los obstácu los fundamentales para la innovación educativa es la forma en que la acre -

ditación educativa es aprovechada como elemento principal de selección, ubicación y remuneración de la fuerza laboral. Además denota que tanto la situación laboral como la ocupacional son el resultado de las decisiones que toman los dueños de los medios de producción quienes pretenden imponer sus criterios y lineamientos a los objetivos educativos, lo cual permite cuestionar las formas que asume en un momento determinado el mercado laboral.

Los estudios revisados sobre la relación, entre el mercado de trabajo y la demanda de profesionistas nos permite señalar las siguientes conclusiones:

La acreditación educativa desempeña un papel decisivo en la solución y es stratificación ocupacional de las personas.

Existe la tendencia a elevar los requisitos educativos para la mayoría de los puestos de trabajo.

Para obtener empleo el nivel académico constituye solamente un requisito entre toda una serie de aspectos que se deben cubrir.

El nivel de ingresos económicos que percibe un sujeto está en función del segmento del mercado ocupacional en que se inserte.

Quienes adquieren mayor escolaridad reciben en promedio mayor salario, pero no todos los egresados tiene la misma oportunidad de obtener empleos debidamente remunerados.

Se presenta el subempleo profesional de los egresados de la educación superior porque desempeñan actividades que pueden realizar personas con menor preparación.

I.4 Educación Media Superior

El Sistema Nacional de Orientación Educativa (SNOE) clasifica las instituciones del área metropolitana de educación media superior de la siguiente forma:

Educación media superior propedéutica.

En este ciclo se amplían y consolidan los conocimientos del ciclo anterior su función es preparar para continuar en el nivel de licenciatura tiene una duración de 2 ó 3 años (al menos hasta el período 1976-77 en quince entidades no existía el bachillerato de dos años) (Sotelo, 1978). Esta modalidad se puede cursar en: Escuela Nacional Preparatoria (ENP), y Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), ambos se imparten en el sistema escolarizado de la UNAM. Con respecto al sistema abierto, solamente existe en la preparatoria de la SEP.

Educación media superior terminal.

En esta modalidad se capacita al alumno para insertarse en áreas de producción o servicios después de terminar estos estudios que son a nivel técnico profesional y se puede cursar en: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).

Educación media superior bivalente.

Al igual que las anteriores le antecede la educación media básica y se cursa una capacitación técnica para el trabajo simultáneamente con el bachillerato, con lo cual el estudiante tiene más apoyo al concluir este ciclo para decidir si continúa estudiando, busca trabajo en base al área donde se capacitó o ambas.

Las instituciones de este tipo son: Colegio de Bachilleres (CB), (que cuenta con el sistema escolarizado y abierto) y los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del IPN (CECT).

Bachillerato Tecnológico.

Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CET), en estos centros el estudiante recibe la formación para el ingreso a las licenciaturas del área tecnológica y la preparación para incorporarse al sector productivo industrial o de servicios. En el área metropolitana todos son propedeúcticos.

Educación media superior especializada.

Centros de Educación Artística (CEDART), estos centros ofrecen simultáneamente la preparación básica de nivel bachillerato, así como formación artística, donde el estudiante es capacitado para ingresar el nivel superior en áreas académicas o continuar estudios profesionales artísticos. En este sector también se encuentran las escuelas de formación de Oficiales Navales y del Ejército y la Fuerza Aérea. Los egresados del primer centro pueden continuar estudios de licenciatura en la Heroica Escuela Naval Militar y los egresados de los siguientes centros tienen la opción de continuar estudios superiores en la Universidad del Ejército y la Fuerza Aérea.

Para el interior del país también existen otras opciones terminales a nivel medio superior como:

Centro de Bachillerato Tecnológico, donde enseñan una especialidad para -- que el egresado se incorpore al sector productivo en las áreas agropecuarias (CBTAS), industrial y de servicios (CBTIS) y forestal (CBTF).

Los Centros de Estudios Tecnológicos en el interior del país son de carácter terminal en las áreas agropecuaria (CETA), industrial y de servicios (CETIS) y del mar CETIM).

Ahora bien, en los últimos años la política educativa ha manifestado un especial énfasis en orientar un mayor número de estudiantes hacia diversos sistemas terminales, cuya función (al menos teórica) es proporcionar una capacitación que permita el egresado su inserción en el área laboral. De ahí que cuando el estudiante termina su educación primaria tiene la opción

de cursar la secundaria general o la enseñanza terminal elemental, ésta -- tiene la finalidad de capacitar al educando para incorporarlo a la actividad productiva. Esta opción educativa no equivale a la secundaria y tiene una duración de uno a cuatro años según el área elegida. Sin embargo, no obstante las opciones técnicas, los datos revelan (Paniagua, 1983) que durante el período 1976-1984 la media de la matrícula que escogió la secundaria general fue de 72.2% y únicamente un 27.79% seleccionó la enseñanza -- terminal elemental (Paniagua, 1984).

Evidenciando con ello que, la secundaria general continua agrupando a la - población mayoritaria que habrá de demandar en consecuencia ingresar a la educación media superior. Demanda que no ha disminuido - aún con las opciones de Conalep, CBTIS, CBTAS, CETA, etc. - tal como lo demuestra el período 1983-84 en que las modalidades técnicas terminales tan sólo atrajeron el 23.8% de los egresados que pudieron continuar estudiando mientras - que el restante 76.2% se inclinó por la preparatoria general (Paniagua, -- 1984). Resultando muy poco probable que en los próximos años los egresados de la secundaria general se dividan en partes iguales para ingresar en ambos sistemas.

Ahora bien este fenómeno se debe principalmente al comportamiento del mercado de trabajo, como veremos en algunos resultados de la investigación -- llevada a cabo por Muñoz, I.C. y Rodríguez (1979) donde analizaron los efectos económicos de la enseñanza técnica de nivel medio superior, donde en - contraron que:

Más de la mitad de los sujetos se desempeñaban en ocupaciones donde se requería menor escolaridad a la obtenida por ellos. Una sexta parte optó -- por continuar estudios superiores para estar en posición de competir con mejores posibilidades en el mercado de trabajo. Poco más de la tercera -- parte experimentó alguna movilidad ascendente en relación a la ocupación - desempeñada por sus padres. Únicamente la sexta parte había ascendido en la escala ocupacional desde que concluyeron el ciclo educativo.

Al comparar a los egresados de escuelas técnicas con otros que provenían de la preparatoria general se observó lo siguiente:

Los egresados de ambos tipos de escuelas, obtenían a la edad de 20 años casi los mismos ingresos. Aunque ocho años después, los de preparatoria general percibían un salario 50% mayor que los de escuelas técnicas. Casi la totalidad de los estudiantes que acuden a escuelas técnicas del ciclo medio superior, desean continuar sus estudios a nivel superior.

Con respecto al sexo encontraron:

Los hombres provenientes de escuelas preparatorias generales, que podían conseguir empleo, lo efectuaban en ocupaciones que requieren casi la escolaridad obtenida. En cambio los provenientes de escuelas preparatorias técnicas ocuparon puestos que requerían tres y medio años menos de escolaridad a la obtenida por ellos. En las mujeres la situación es más grave. Para aquellas que provienen de preparatorias generales, consiguen empleos que desempeñaba personas con dos y medio años menos de escolaridad. En el caso de las procedentes de preparatorias técnicas logran ubicarse en puestos que desempeñan personas con 5.3 grados menos de educación.

Finalmente los planes de estudio de este nivel de educación técnica fueron elaborados con un enfoque de formar supervisores del desarrollo de la producción. Sin embargo, la mayor parte de los egresados se desempeñan como obreros especializados o artesanos por cuenta propia.

Como se puede observar estos resultados se contraponen directamente a la política de orientar un mayor número de estudiantes a las diversas modalidades técnicas. Además existe un exceso de personas demandantes de trabajo y el sistema económico sólo absorbe un mínimo - generalmente son quienes obtuvieron mayor escolaridad - provocando con ello fomentar la espiral cre dencialista al igual que el subempleo pues los egresados realizan actividades que no requieren tanta preparación.

Resumen

Las políticas para ampliar la cobertura educativa (básica y media básica) y la explosión demográfica fueron las principales causas de que en el ámbito educativo se presentaran dos fenómenos: la "primera ola" llamada así -- porque hubo un acelerado crecimiento de la población demandante de educación superior, ante la cual el Estado apoya el crecimiento y la expansión del sistema de educación superior, logrando atender casi totalmente la demanda en este ciclo. El otro fenómeno fue la "segunda ola" que sumado al anterior, prevee que no se podrá dar atención al exceso de estudiantes demandantes del nivel superior. Por ello en el Plan Nacional de Educación Superior se le da un mayor impulso a las escuelas técnicas con salidas terminales. Sin embargo, la crisis económica, la falta de planeación en los programas curriculares y la desvinculación con el aparato productivo han hecho que estas escuelas representen tan solo una pálida opción educativa.

La educación como parte del sistema social ha sido afectada por la crisis económica que atraviesa el país, de ahí que el financiamiento además de escaso se observa su distribución en forma desigual, ya que las instituciones localizadas en entidades con mayor desarrollo reciben mejor presupuesto por habitante. También la disminución del financiamiento provoca la agudización de problemas en los renglones tanto académico como administrativos. Por otra parte, se observa que la expansión del sistema escolar ha provocado una elevación de los requisitos educativos que deben satisfacerse, para poder desempeñar diversas ocupaciones. Además existe la presentación del subempleo tanto de los egresados de las escuelas técnicas como de los niveles universitarios porque realizan actividades que pueden desempeñar personas con menor preparación, siendo la situación aún más -- crítica para quienes tienen menor escolaridad pues se encuentran en mayor desventaja para conseguir empleo.

CAPITULO II

EL COLEGIO DE BACHILLERES. SISTEMA DE ENSEÑANZA ABIERTA.

II.1 COLEGIO DE BACHILLERES

La existencia de nuevas opciones a nivel medio superior como el Colegio de Bachilleres (CB), cuyo origen fue más bien político, porque después del movimiento estudiantil de 1968 se pretendió frenar el crecimiento poblacional tanto de las vocacionales del IPN como a la preparatoria de la UNAM. Así, vemos que la suma de las preparatorias de estas dos instituciones en 1964, procesa el 25.53% de la matrícula nacional. Para 1971-72, baja al 22.6% y para el año 1980-81, disminuye al 8%. (Cástrejón, 1985).

Durante el desarrollo en abril de 1971 de la XIII Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior -- (ANUIES), fue emitida la llamada declaración de Villahermosa donde se llegó a una definición de los objetivos de la enseñanza media superior, la cual estableció que el bachillerato se concebiría en su función de ciclo terminal y antecedentes propedéuticos para estudios de licenciatura. Comprendería los conocimientos fundamentales tanto de las ciencias como de las humanidades y en forma paralela, capacitaría específicamente para la incorporación al trabajo productivo. Con una duración de tres años y será formativo en el sentido genérico de la palabra más que informativo o enciclopédico.

En octubre de 1972 tuvo lugar la XIV Asamblea Ordinaria de ANUIES en Tepic, se tomaron varios acuerdos sobre el bachillerato, destacando el establecimiento del sistema de créditos, así como la definición del mínimo y máximo de éstos en bachillerato (180 y 300 respectivamente), sin incluir las actividades o asignaturas de preparación para el trabajo. Se adoptó una estructura académica definida por tres áreas de trabajo para las actividades de aprendizaje: actividades escolares (divididas en dos núcleos: uno básico o propedéutico y otro de actividades selectivas), capacitación para el trabajo y actividades paraescolares (libres y no sujetas a evaluación).

Las conclusiones de las reuniones de Villahermosa y Tepic fueron retomadas en la elaboración del documento "Estudio sobre la Demanda de Educación de Nivel Medio Superior y de Nivel Superior (Primer Ingreso) en el País y --

proposiciones para su Solución" preparado por la ANUIES, documento en el que se propuso la creación del Colegio de Bachilleres, siendo presentado a la consideración del presidente de la República el 28 de mayo de 1973. Lo cual dió lugar a su origen formal en el decreto presidencial del 19 de septiembre de 1973, siendo publicado en el Diario Oficial de la Federación el día 26, como un Organismo Descentralizado del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propio y domicilio en la Ciudad de México. La primera junta directiva del C.B. estuvo integrada por personal designado por el titular de la SEP, mismo que cambia cada año al de más antigua designación. La finalidad del colegio es impartir educación a nivel medio superior, --- siendo alguna de sus facultades:

- Establecer, organizar, administrar y sostener planteles en los lugares de la República que estime conveniente.
- Impartir educación del mismo ciclo a través de las modalidades escolar y extraescolar.
- Expedir certificados de estudio y otorgar diploma y título académico. ("Decreto", 1973).

Sus objetivo son:

- Desarrollar la capacidad individual del alumno mediante la obtención y aplicación de conocimientos.
- Conceder la misma importancia a la enseñanza que al aprendizaje.
- Crear en el alumno una conciencia crítica que le permita adoptar una actitud responsable ante la sociedad.
- Proporcionar al alumno capacitación y adiestramiento en una técnica o especialidad determinada. (Bretón, 1978).

En base a las facultades y objetivos del CB se desprende la doble finalidad para la formación de su alumnado:

Propedéutica: En la cual se capacita el estudiante para continuar a estudios superiores, una vez terminado este ciclo se extiende un certificado, acreditando el nivel medio superior.

Terminal: Proporciona una capacitación laboral, otorgando un título para certificarla y así el estudiante pueda integrarse en las actividades productivas.

El CB inició las actividades del escolarizado en la Ciudad de Chihuahua - con tres planteles el mes de septiembre de 1973 y en febrero del siguiente año con cinco planteles en el área metropolitana del Valle de México, hasta llegar a 20 en la actualidad, siendo su ubicación de la mayoría, en zonas poblacionales cuyo nivel socio-económico es bajo y medio bajo. De acuerdo al proyecto de expansión del C.B. que contempla la creación de --- planteles en los lugares de la República que considere convenientes, actualmente existen en 22 entidades federativas. Además existen escuelas preparatorias federales por cooperación y particulares incorporadas que adoptaron su plan de estudios.

Ahora bien, para cumplir con la finalidad de proporcionar la formación terminal, creó en 1974 el Centro de Capacitación para el trabajo (CECAT) del CB, siendo los siguientes algunos de sus objetivos:

- Contribuir eficazmente en la tarea de formación de recursos humanos de nivel medio, para las actividades económicas del país en particular las del sector "Servicios".
- Enseñar a los jóvenes conocimientos técnicos y desarrollar aptitudes y habilidades para el ejercicio de una especialidad técnica en particular, socialmente útil.

- Proporcionar al alumno la alternativa de una salida terminal, en la que pueda optar por: continuar con estudios superiores y/o aplicar los conocimientos y la capacitación adquiridos en el trabajo productivo. (Bre~~ton~~ón, 1978).

Las áreas de capacitación para el trabajo que se ofrecen al estudiante -- son diez, de las cuales elige una que cursará a partir del tercer semestre. Las opciones son: Empresas turísticas, Higiene y Seguridad en el -- Trabajo, Laboratorista Químico, Organización y Métodos, Administración de Recursos Humanos, Sociedades Cooperativas, Dibujo Industrial, Dibujo Ar -- quitectónico y de Construcción, Biblioteconomía, Contabilidad General y - Fiscal.

II.2 SISTEMA DE ENSEÑANZA ABIERTA (SEA).

Cabe destacar que a pesar de estar especificado en las facultades del Colegio de Bachilleres impartir educación en las modalidades escolar y extraescolar, no es sino hasta el año de 1975 que se conformó la nueva estructura denominada Sistema de Enseñanza Abierta. Recibió a los primeros estudiantes en abril de 1976, iniciándose así la modalidad extraescolar en los cinco planteles del escolarizado con que contaba entonces el CB y que eran uno "El Rosario", dos "Cien Metros", tres "Iztacalco", cuatro "Cuahuacán" y cinco "Satélite", todos en el área metropolitana; posteriormente en el mes de septiembre del mismo año inició actividades un plantel en Chihuahua. A fines de 1984 empezó a funcionar otro en Tabasco.

II.2.1 OBJETIVO DEL SEA

"El SEA ofrece a las personas que desean seguir estudiando, una modalidad educativa con los métodos y elementos más adelantados y adecuados para su desarrollo integral, lo cual contribuirá a elevar su nivel de vida personal, familiar y social (Colegio de Bachilleres. El Sistema de Enseñanza Abierta, 1984, p.10)".

II.2.2 ESTRUCTURA, OBJETIVO Y FUNCIONES DE LA COORDINACION DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA ABIERTA (COSEA).

La estructura de la (COSEA) se presenta en el diagrama No. 1. A continuación se señalan los objetivos y funciones más relevantes de las principales unidades.

Coordinación del Sistema de Enseñanza Abierta

Objetivo: Desarrollar y promover la modalidad extraescolar del Colegio de Bachilleres a través del establecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y proporcionando los materiales didácticos y servicios educativos que propicien el estudio independiente, así como la formación integral del estudiante.

Funciones: Establecer los lineamientos que normen la operación del Sistema de Enseñanza Abierta. Coordinar la elaboración de los materiales didácticos que se requieren para el desarrollo de los programas de estudio. Coordinar, supervisar y evaluar las actividades de los Centros de Estudio.

Subdirección Académica.

Objetivo: Sustentar académicamente la modalidad extraescolar del Colegio de Bachilleres, mediante su evaluación permanente y el establecimiento de lineamientos y de la producción de materiales didácticos que coadyuven al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Funciones: Analizar y evaluar de manera permanente el modelo educativo, así como sugerir adecuaciones al mismo. Coordinar y controlar el diseño y elaboración de reactivos e instrumentos de medición relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la modalidad extraescolar.

Departamento de Materiales Didácticos

Objetivo: Contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje de la modalidad extraescolar a través del diseño y producción de materiales didácticos.

**DIAGRAMA DE ORGANIZACION
COORDINACION DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA ABIERTA**

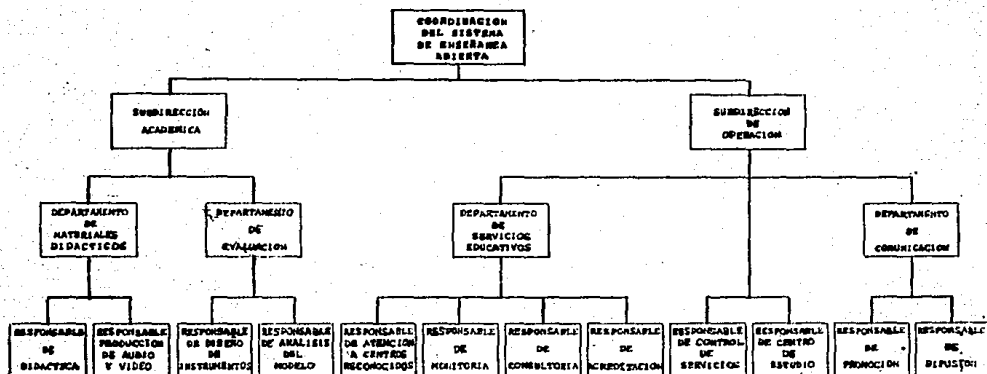


Diagrama No. 1

Fuente: Manuel de Organización. Coordinación del Sistema de Enseñanza Abierta. Dirección de Programación. Subdirección de Organización y Métodos, México, 1985.

Funciones: Diseñar los materiales didácticos que se requieren para el desarrollo de los programas de estudio. Diseñar los estudios psicopedagógicos requeridos en la producción de los materiales didácticos.

Departamento de Evaluación

Objetivo: Establecer los mecanismos que permitan de manera permanente y sistemática diagnosticar y evaluar el modelo educativo extraescolar del Colegio de Bachilleres.

Funciones: Diseñar e implantar los mecanismos de evaluación que coadyuven a elevar la eficiencia y eficacia de la modalidad extraescolar. Diseñar y validar las técnicas e instrumentos de medición de conocimientos y aptitudes del estudiante respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, así como reproducirlo.

Subdirección de Operación

Objetivo: Fomentar el ingreso y permanencia de los usuarios del Sistema de Enseñanza Abierta así como el uso de los servicios y actividades que contribuyen a su formación.

Funciones: Difundir y promover la imagen, objetivos y programas del Sistema de Enseñanza Abierta; así como los servicios educativos que ofrece a su comunidad. Proponer y desarrollar las estrategias y opciones para mejorar el funcionamiento de los Centros de Estudio.

Departamento de Servicios Educativos

Objetivo: Propiciar y fortalecer el estudio independiente en el usuario de la modalidad extraescolar, mediante la instrumentación y aplicación de los servicios educativos.

Funciones: Elaborar y coordinar los programas de monitoría y consultoría que se desarrollan en los Centros de Estudio. Instrumentar las técnicas de estudio y demás actividades complementarias que propicien y desarrollen el estudio independiente de los estudiantes.

Departamento de Comunicación

Objetivo: Proporcionar información de los servicios que ofrece y actividades que realiza el Sistema de Enseñanza Abierta, así como sus logros y expectativas.

Funciones: Instrumentar las estrategias de promoción y difusión, para la operación y funcionamiento de la modalidad extraescolar. Promover y difundir actividades culturales, artísticas y deportivas (Coordinación del Sistema de Enseñanza Abierta (COSEA), 1985).

III.2.3. TIPOS DE CENTROS DE ESTUDIO

EL SEA cuenta con dos tipos de Centro:

- a) Centros de Estudio Reconocidos. Son Instituciones que adoptaron el modelo del SEA, sus lineamientos académicos y administrativos, el uso de materiales didácticos y la adopción del plan de estudios. Estos centros reciben asesoría y supervisión del CB así como los créditos correspondientes.

Estas instituciones son públicas y privadas y realizan un convenio con el CB su propósito es dar oportunidad de iniciar o terminar su bachillerato en su propia fuente de trabajo y de este modo elevar el nivel educativo y cultural de su personal.

A continuación se citan algunos de los Centros Reconocidos donde instalaron el SEA a través de la firma de un convenio con el CB: (Secretaría de Educación Pública (SEP), 1981).

- Secretaría de Hacienda y Crédito Público
- Secretaría de Trabajo y Previsión Social
- Penitenciaría del Distrito Federal en Santa Martha Acatitla

- Empresa Colgate Palmolive, S.A. de C.V.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo
- Municipio de San Miguel el Alto Jalisco
- Sindicato de Telefonistas de la República Mexicana
- Secretaría de Programación y Presupuesto
- Gobierno del Estado de Chiapas
- Gobierno del Estado de Durang.
- Centro en Acapulco, Gro.

Es de hacer notar en este momento que el presente estudio no contempló a la población de estos Centros.

- b) Centros de Estudio Interno. Son áreas cedidas por el sistema escolarizado y se les denomina Centros de Estudio, estan destinados para que -- los estudiantes del SEA realicen sus actividades académicas. Los cinco Centros de área metropolitana tienen sede en el primer piso del edificio "D" de los planteles del CB, cada uno de ellos es coordinado por un Responsable de Centro quien es el encargado del buen funcionamiento de los servicios que ahí se ofrecen. El diagrama No. 2 presenta la estructura de estos Centros.

II.2.4 CURRICULUM

Desde el inicio del SEA se adoptó el mismo plan de estudios del sistema escolarizado, principalmente porque se contaba con experiencia en cuanto a los contenidos programáticos de las materias impartidas en el escolarizado. Pero a partir del segundo semestre de 1982 se inicio la modificación de --

ORGANIGRAMA DE LOS CENTROS DE ESTUDIO

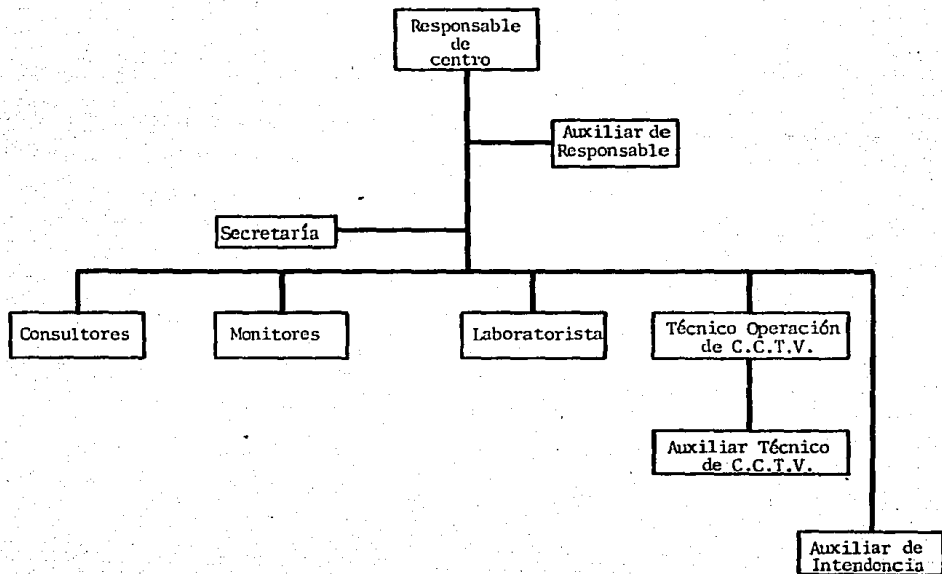


Diagrama No. 2

Fuente: Manual de Organización del Centro de Estudios, SEA, México, 1984.

los contenidos programáticos de algunas asignaturas en el sistema escolarizado, porque se resolvió incorporar el tronco común al plan de estudios vigente en ese entonces del C.B. El cambio se implementó escalonadamente -- por semestres finalizándose en 1985.

Es importante señalar que el SEA continua con el mismo plan de estudios - con que inició, esto se debe en parte al costo que implicaba un cambio de contenido de los programas y porque se esperaba probarlos en el escolarizado y esperar los resultados para iniciar un cambio en el abierto. Por --- otra parte, el sistema solamente cuenta con la capacitación para el trabajo de Administración de Recursos Humanos. El número de materias a cursar son 46 en total para ambos sistemas. La inscripción a primer ingreso, así como la reinscripción son en cualquier época del año, no existe examen de admisión. La inscripción tiene vigencia de un año para acreditar la (s) - asignatura (s) a que se haya inscrito el estudiante. El plan de estudios del SEA tienen reconocimiento y validez oficial del C.B.

PLAN DE ESTUDIOS DEL SEA

PRIMER SEMESTRE

Matemáticas..... I
Física..... I
Química..... I
Temas de Ciencias Sociales.... I
Metodología de la Ciencia.... I
Taller de Lectura y Redacción. I

SEGUNDO SEMESTRE

Matemáticas..... II
Física..... II
Química..... II
Temas de Ciencias Sociales.... II
Metodología de la Ciencia.... II
Taller de Lectura y Redacción. II

TERCER SEMESTRE

Matemáticas.....	III
Física.....	III
Química.....	III
Historia Univ. Mod. y Contem.	
Lengua Extranjera (Inglés)...	I
Literatura.....	I
*Legislación Laboral y S.S.	
*Relaciones Humanas y E.L.	

QUINTO SEMESTRE

Seminario de Filosofía.....	I
Biología.....	II
Estructura Soc. y Ec. de Méx.	I
*Capacitación y Des. de R.H...	
*Higiene y Seguridad.....	
*Organización de Oficinas.....	

** OPTATIVAS

Probabilidad y Estadística...	I
Cálculo Numérico.....	I
Matemáticas Financieras.....	I
Física Moderna.....	I
Cosmografía.....	I
Ciencias de la Salud.....	I
Economía.....	I
Ciencias de la Comunicación..	I
Int. a la Antropología.....	I
Inglés.....	III

CUARTO SEMESTRE

Matemáticas.....	IV
Biología.....	I
Ciencias de la Tierra.....	
Historia de México Mod. y Cont.	
Lengua Extranjera (Inglés).....	II
Literatura.....	II
*Planeación de Recursos Hum.	
*Principios de Administración.	

SEXTO SEMESTRE

Seminario de Filosofía.....	II
Ecología.....	
Estructura Soc. y Ec. de Méx...	II
*Administración de Sueldos.....	
*Programas Motivacionales.....	
*Controles y Procedimientos.....	

** OPTATIVAS

Probabilidad y Estadística.....	II
Cálculo Numérico.....	II
Matemáticas Financieras.....	II
Física Moderna.....	II
Cosmografía.....	II
Ciencias de la Salud.....	II
Economía.....	II
Ciencias de la Comunicación...	II
Int. a la Antropología.....	II
Inglés.....	IV

(*) Materias correspondientes a la capacitación para el trabajo de Administración de Recursos Humanos.

(**) En optativas deberán escogerse únicamente tres asignaturas.

II.2.5 SERVICIOS DEL SEA

Los modelos de educación abierta pretenden entre otras cosas superar la relación de dependencia que existe entre profesor-educando del sistema tradicional y el sistema abierto fue concebido para facilitar el aprendizaje a través de una relación no presencial entre educando-educador, es decir, se basa en la capacidad del alumno para que aprenda por sí mismo.

Para facilitar el aprendizaje del estudiante, el SEA ofrece un conjunto de apoyos, pueden ser solicitados tanto en el turno matutino como en el vespertino ya sea individual o grupalmente.

- Monitores (Asesores Psicopedagógicos). Imparte a los aspirantes una "Plática Introdutoria" donde les explica los objetivos del SEA y también los recursos humanos y técnicos del sistema. Imparte el "Curso-Taller para el Estudio Independiente". Realiza seguimiento de las actividades de estudio del alumno. Da atención a los estudiantes en forma individual, grupal o círculos de estudio para aclarar dudas sobre el funcionamiento del SEA y/o sobre técnicas y hábitos de estudio.
- Consultoría: Resuelve dudas sobre el contenido de los textos a los estudiantes, por medio de asesoría individual o grupal. Aplica evaluaciones modulares y orienta en la ejecución de las prácticas de laboratorio cuando son requeridas.
- Prácticas de Laboratorio: Cada centro cuenta con instalaciones para -- realizar prácticas experimentales de: Física, Química, Biología y Ecología. Estas prácticas son complementarias a los conocimientos teóricos y tienen carácter obligatorio.
- Material Didáctico: El SEA cuenta con dos tipos de materiales de estudio: paquetes didácticos y guías de estudio, usándose esta última sólo en aquellas asignaturas donde aún no han elaborado módulos: las guías de estudio varían en su estructura ya que mientras algunos son resúmenes,

otras orientan al alumno sobre la bibliografía para complementar su estudio en determinada asignatura.

- El paquete didáctico está constituido de dos a cuatro libros conocidos como textos diagramados o módulos, los cuales contienen todo el programa de la materia.
- Sala de Circuito de Radio y Televisión: En cada centro se dispone de una sala equipada, en donde se exhibe el material audiovisual que solite el estudiante para reforzar su aprendizaje.
- Biblioteca: Los estudiantes tienen acceso a los servicios (interno y externo) de la biblioteca del sistema escolarizado.
- Actividades Culturales, Artísticas y Deportivas: En cada centro se ofrecen diversas actividades encaminadas a complementar el desarrollo cultural, artístico y deportivo del estudiante.

Servicios Administrativos

- Control Escolar: Es la oficina donde se realizan los trámites administrativos como: inscripciones, credenciales, solicitudes de evaluaciones finales etc.
- Caja: Es donde se realizan los pagos de los trámites administrativos
- Tienda Escolar: En este lugar se pueden adquirir los materiales didácticos.

II.2.6. FORMAS DE EVALUACION

Autoevaluación (no acreditable); Al final de cada unidad del módulo se encuentran una serie de ejercicios que al ser resueltos por el estudiante le permita conocer el avance logrado en su aprendizaje. Es optativa.

Evaluación Modular (no acreditable); al término de cada módulo se aplica un examen compuesto por preguntas de opción múltiple, la finalidad es que el consultor de información al estudiante sobre su ejecución. Es de carácter obligatorio.

Evaluación final (acreditable); corresponde al examen global de la materia, esta compuesto generalmente de reactivos de opción múltiple y es aplicado por personal que envía la Coordinación del SEA. La escala de calificaciones aprobatorias es de seis a diez.

11.2.7. EXPERIENCIAS EN EL SEA 1976-1988

A partir del inicio de actividades del SEA en abril de 1976 hasta la fecha, el sistema ha tenido una serie de modificaciones, las cuales han influido en mayor o menor medida en el problema de la deserción y abandono, las cuales se describen a continuación.

La inscripción se puede dividir en dos fases: La primera abarcó de abril de 1976 a mayo de 1977, en este período hubo tres fechas de inscripción masiva siendo requisito indispensable contar con un mínimo de 18 años, estas fechas fueron precedidas de una amplia campaña publicitaria en radio y televisión. La segunda fase inició en junio de 1977, con la inscripción permanente, se abandonaron las campañas publicitarias y como dato relevante dejó de existir límite de edad para ingresar al SEA.

Es necesario señalar que el sistema en su inicio fue sorprendido por una enorme aceptación, ya que habiéndose preparado para recibir una población de cinco mil estudiantes en sus cinco centros de estudio, para el segundo período de inscripción en junio de 1976 se encontraba con una población de 11,563 estudiantes. Esta explosión demográfica provocó en primera instancia el rápido agotamiento de la primera edición de paquetes didácticos de las cinco materias de primer semestre con que contaba el sistema al iniciarse, pues Física no se impartía.

A estos problemas se agregó la renuncia del Coordinador del SEA con su equipo de trabajo en septiembre de 1976, el cual había elaborado el proyecto del SEA, provocándose con este hecho un rezago significativo en su desarrollo. Así el entusiasmo de estos alumnos se vió rápidamente disminuido al encontrarse en un sistema que contaba únicamente con 5 materias.

Después de diez meses de iniciadas las actividades se ofreció el primer semestre completo. Los paquetes didácticos de algunas de las materias -- (Tema de Ciencias Sociales, Matemáticas) del segundo semestre salieron a la venta en 1977. Finalmente en octubre, a falta de los paquetes didácticos de las materias restantes se dió a conocer el "Plan Autodidacta II", el cual consistió en guías de estudio para estudiantes "avanzados" (sic), terminándose de imprimir las últimas guías en 1979. De las cuales aún se siguen usando para estudiar algunas materias.

A esta tardanza en la elaboración de los paquetes didácticos se agregan errores de impresión y/o contenido, los cuales siguen saliendo en las -- reimpresiones ya que no han sido corregidos ni aclarados por alguna fe de erratas.

Ante estos problemas un porcentaje significativo de la población original se fue perdiendo, supliéndose poco a poco por estudiantes que fueron rechazados en el examen de admisión para ingresar el escolarizado, siendo canalizados al SEA con el "ofrecimiento" de que una vez acreditado el primer semestre pueden hacer su cambio al escolarizado.

También ingresaron estudiantes de cambio de sistema que provienen del escolarizado. Esta población está compuesta por dos grupos, el primero -- formado por alumnos que por diversos motivos ya no pudieron cumplir con el horario y ven en el SEA la posibilidad de continuar sus estudios, siendo de este conjunto una minoría. El segundo grupo mayoritario, está conformado por quienes enfrentan el problema de haberse inscrito nueve semestres y no terminaron el plan de estudios, afrontando dos posibilidades: aceptar la baja sin concluir el bachillerato o cursar las materias que adeudan, -

en el SEA esta situación con el tiempo ha provocado que se convierta en un subsistema, al servicio del escolarizado.

La población que es cambio de sistema a pesar de ser considerable su porcentaje ya que de cero se ha llegado a constituir un 40% de la población total no fue considerada en el presente estudio, por no compartir las mismas experiencias de los estudiantes de nuevo ingreso, lo cual requiere investigaciones dirigidas a este sector.

Modificaciones al SEA.

A través de la experiencia, algunos problemas han sido superados tal es el caso de las evaluaciones finales. Mientras en el primer año de vida del SEA hubo cuatro periodos con horarios calendarizados para cada materia, a través de la evolución que experimentaron, llegaron al establecimiento de evaluaciones finales cada mes, así el estudiante puede elegir materia y fecha de presentación.

Charlas complementarias, estas actividades se iniciaron junto con el sistema tenían carácter obligatorio y dejaron de ser un requisito a principios de 1977. Las prácticas de laboratorio continuaron al igual que las evaluaciones modulares, periodos intermitentes de uso hasta el año de 1983 en -- que fueron reimplantadas con carácter de obligatoriedad. Cabe citar que las prácticas fueron nuevamente reestructuradas siendo implantadas también en las materias de Biología y Ecología.

II.2.8. LA DESERCIÓN EN EL SEA

Es importante señalar que del inicio del SEA a la fecha no se ha realizado ningún estudio representativo del cual se pudiera determinar el perfil del estudiante. Ahora bien, con la finalidad de dar una idea sobre el comportamiento que asume la gran mayoría de los alumnos, tanto de nuevo ingreso como los de cambio de sistema cuando se inscriben, agrupamos a los estudiantes en cuatro categorías generales, esto lo hicimos basados en experiencia laboral que hemos adquirido.

Estudiantes activos los cuales pueden hacer uso o no de los recursos del sistema y presentan cuando menos una evaluación final en cada período de exámenes.

Estudiantes semiactivos acuden al SEA en forma espaciada para solicitar -- los servicios académicos y realizan evaluaciones finales también espaciadamento.

Estudiantes activos con fracaso académico, frecuentan el centro presentando evaluaciones modulares, pero cuando hacen examen final no logran acreditaarlo.

Estudiantes pasivos o desertores potenciales tienen su inscripción vigente o vencida, pero no asisten al plantel para integrarse y tampoco deciden -- darse de baja.

Revisando datos estadísticos sobre las características de la población del SEA, no encontramos mucha información, pero la obtenida puede dar una idea del tipo de estudiante con que ha contado el sistema.

Respecto a la población inscrita en 1976 en forma masiva (Sistema de Enseñanza Abierta (SEA), 1977) encontramos que fueron en total 11,563 estudiantos cuyas características se señalan a continuación:

Sexo	FA*	FR*
Masculino	5,965	52
Femenino	5,598	48
Total	11,563	100

Estado Civil	FA	FR
Soltero	6,333	55
Casado	5,230	45
Total	11,563	100

* Frecuencia Absoluta

** Frecuencia Relativa

Ocupación	FA	FR
Obrero	1,153	10
Emp. de Ofna.	6,014	52
Ama de casa	1,281	11
Estudiante	328	3
Otros	2,787	24
Total	11,563	100

Sus edades (SEP, 1981) se agruparon como sigue: 913 estudiantes (80.7%) -- contaba entre 21 y 30 años de edad, de los cuales 2659 (23%) tenían entre 21 y 23 años.

Por otra parte en mayo de 1982 se aplicó un cuestionario (SEA, 1982) basado en muestreo no probabilístico intencional, encuestaron 250 estudiantes activos de los cuales se obtuvo la siguiente información:

Sexo	FA	FR
Masculino	145	58
Femenino	105	42
Total	250	100

Edad	FA	FR
16-19	60	24
20-24	130	52
> 24	60	24
Total	250	100

Ocupación	FA	FR
Servicios	77	31
Comercio	55	22
Obreros	12	5
Otros	11	4
Ama de casa	28	11
Estudiantes	67	27
Total	250	100

De los 155 que trabajaban, 124 (80%) lo hacían 40 hrs. a la semana. Del total de estudiantes 140 (56%) tenía menos de seis años de haber terminado la secundaria. De los encuestados 95 (38%) habían cursado estudios de preparatoria antes de ingresar al SAE.

Con respecto a la consultoría, 165 (66%) usó este servicio en forma individual y 147 (59%) consideró el recurso eficiente. La monitoría fue considerada eficaz por 155 (62%) estudiantes.

Referente a las autoevaluaciones 218 (87.2%) las consideraron útiles para conocer el avance del estudio. Aunque para las evaluaciones finales 98 (39%) declararon que las preguntas presentaban dificultad para comprenderlas.

Sobre la adquisición de material de estudio 117 (46.8%) expresó dificultad para adquirirlo y 157 (63%) manifestó la insuficiencia de material existente en las tiendas escolares.

Se aplicó un segundo cuestionario (SEA, 1984) durante el año de 1983, a todos los estudiantes de nuevo ingreso y de cambio de sistema, se obtuvieron un total de 1318 de los cuales se desglosa la siguiente información:

Sexo	FA	FR
Masculino	762	58
Femenino	556	42
Total	1,318	100

Estado Civil	FA	FR
Solteros	1,005	76
Casados	282	21
Otros	24	2
Sin Resp.	7	1
Total	1,318	100

Edad	FA	FR
15 a 19	441	33
20 a 24	535	41
25 a 29	203	15
más de 30	131	10
Sin Resp.	8	1
Total	1,318	100

Ocupación	FA	FR
Emp. Admivo.	491	37
Comercio	120	9
Obrero	93	7
Otros	134	10
Sin Resp.	480	36
Total	1,318	99

De los que trabajan: 567 (43%) lo hacía de 1 a 40 hrs. y 252 (19%) de 41 a 50 hrs.

Tiempo que dejaron de estudiar: menos de dos años 372 (28%) entre 3 y 7 años 570 (43%) y más de ocho años 358 (27%).

Finalmente, sólo 62 (5%) provienen de la secundaria abierta.

Como el objetivo de nuestro estudio fue la descripción, se buscó información para precisar la magnitud del problema pero, fueron escasos los documentos localizados, además comparando las cifras encontramos que los datos no coincidieron aún cuando correspondía al mismo año, en vista de tales hallazgos se optó escoger un solo documento del SEA (Colegio de Bachilleres, 1986) para presentar la información de la población estudiantil desde que inició el sistema hasta el año en que se llevó a cabo el estudio.

Población Estudiantil

Año	Inscritos	Bajas	Egresados
1976	11,562	--	--
1977	5,992	--	--
1978	6,453	5,378	--
1979	6,946	4,738	135
1980	2,605	2,979	218
1981	2,037	2,617	316
1982	2,416	1,802	246
1983	3,430	1,612	282
1984	4,194	2,660	272
Total	45,635	21,786	1,459

Los datos asentados en este cuadro muestran que desde 1976 a diciembre de 1984 se registraron 45,635 estudiantes y en ese mismo lapso de tiempo se dieron de baja 21,786 alumnos lo cual viene a expresar un 47,7%, es decir, casi la mitad de la población del sistema. Aunado a esto, además egresaron 1459 estudiantes lo cual significa que solamente un 3.2% de la población total logra concluir sus estudios. Estos datos evidencian que el -- problema de la deserción en el SEA es alarmante, siendo indispensable por ello investigar cuáles son las causas por las cuales el estudiante deserta del sistema abierto.

Resumen

La explosión demográfica y el intento de evitar el crecimiento de la educación media superior en la UNAM y el IPN fueron factores importantes que in

fluyeron para determinar la necesidad de crear otras instituciones tanto a nivel medio superior como superior. Se podría decir que estos son los antecedentes en la creación del C.B. mismo que nace con la doble finalidad de ser propedeúutico y terminal, así como con las modalidades escolar y extraescolar.

En un principio pareció ser que ambas modalidades tendrían si no el mismo impulso, si uno muy similar; sin embargo, es hasta después de dos años de iniciadas las funciones del escolarizado que surge el sistema abierto, e inicia sus actividades dentro de un propósito serio como lo muestra el hecho de que en su arranque cuenta con circuito cerrado de televisión, paquetes didácticos para uso exclusivo del SEA, personal académico y laboratorios. Sin embargo, al poco tiempo de iniciadas sus labores surgieron una serie de problemas: el material didáctico del primer semestre se agotó y estuvo completo diez meses después, además se tardaron tres años para tener todos los semestres. La población que recibió al inicio tenía las características propias que se conciben para la educación abierta sin embargo, al paso del tiempo estas características han sido reemplazadas. Existe falta de personal docente para cubrir todas las áreas de asesoría, así como la presentación de abandono y deserción de estudiantes.

También encontramos que mientras el sistema escolarizado cuenta con diez áreas de capacitación para el trabajo, tiene quince nuevos planteles y se ha extendido a veintidos entidades federativas, el SEA ofrece solamente un área de capacitación para el trabajo, continúa en los cinco planteles iniciales y nadamas un estado tiene enseñanza abierta. Con toda esta problemática se ha impedido hasta el momento que el SEA pueda probar que es un sistema válido de educación.

CAPITULO III

TEORIAS SOBRE LA DESERCIÓN ESCOLAR

III.1 MODELOS TEORICOS SOBRE DESERCIÓN ESCOLAR

Para dar a conocer la situación de la deserción tanto en el terreno teórico como de la investigación y además identificar los factores que influyen para desertar de las instituciones educativas, se expondrá en este capítulo primeramente el aspecto teórico de la deserción en instituciones de -- educación superior con tres modelos, los cuales se describen en orden cronológico, también se presentan los resultados de estudios específicos que respaldan o niegan las premisas de estos modelos.

El objetivo de exponer los modelos es para presentar los enfoques conceptuales de la deserción escolar, por ello es importante señalar que no consideramos ningún marco teórico como referencia para nuestro estudio, por que consideramos que las características del sistema educativo en que es -- tan basados son muy diferentes al nuestro, en consecuencia identificamos con un modelo determinado nos podría conducir a resultados alejados de --- nuestra realidad social.

En la segunda parte del capítulo se presentan los principales rubros sobre los que se han dirigido los estudios de deserción. En los países desarrollados existen abundantes estudios sobre el tema. En cuanto a los países subdesarrollados es escasa la información encontrada sobre el nivel superior porque la mayoría de la investigación a sido en el nivel básico de la modalidad escolarizada.

III.1.1 MODELO DE DESERCIÓN DE ROOTMAN IRVING, 1972.

En 1972, Rootman elaboró un modelo teórico para explicar y predecir el retiro voluntario de organizaciones socializantes de adultos. Para ello realizó el estudio en 1968 con estudiantes del primer año de la United States Coast Guard Academy, New London Connecticut, con una muestra de 343 estudiantes a quienes les aplicó catorce instrumentos (cuestionarios, inventarios y entrevistas) para recabar datos antes de que dejaran la academia. -- El autor uso inicialmente doscientas variables agrupadas en cinco catego --

rias, de ahí las redujo sistemáticamente a seis variables por medio de varios procedimientos. Inicialmente usó la ji cuadrada, después hizo inter correlación por medio de la categorización de variables, luego empleó el coeficiente de correlación múltiple y finalmente utilizó criterios teóricos.

Para los propósitos de su modelo combinó las variables de personalidad, intereses y valores porque todas ellas fueron considerados como indicadores del grado de "adaptación" entre el estudiante y su rol de cadete en la academia. Así también consideró a la "adaptación" como una variable crucial en determinar el resultado de las experiencias socializantes entre el individuo y su medio ambiente inmediato. Para la formalización del modelo Rootman (1972) usó el procedimiento explicado por Blalock (1964), para ello hizo las siguientes suposiciones: que el sistema era "cerrado" -- formado por siete variable, las variables externas tenían simplemente --- efectos azarosos, consideró además que los relaciones causales eran en un sentido solamente.

A las variables utilizadas en su modelo les dió el siguiente orden causal: 1ª la adaptación al rol personal, 2ª cambio de sección, 3ª adaptación interpersonal real, 4ª adaptación interpersonal percibida, 5ª discusión de abandono con internos, 6ª discusión de abandono con externos y la 7ª y última en la secuencia temporal le correspondía a la variable dependiente -- en este caso el retiro voluntario.

Rootman (1972) hizo los siguientes señalamientos para su modelo. El retiro voluntario es causado de manera directa por el grado de "adaptación interpersonal real" del individuo y en forma directa e indirecta por el grado de "ajuste personal real". Las "adaptaciones" actúan independientemente. También sugiere que un posible determinante que influye para lograr la "adaptación interpersonal real" es el hecho de cambiar o dejar al sujeto con el grupo en el que inició su experiencia socializante.

Un elemento que influirá para la permanencia del alumno en la institución depende de su propia capacidad de "adaptación" al rol de cadete primera --

mente y luego al grupo con el cual se esta socializando. La razón de la importancia de estas dos variables es que en la academia naval el alumno se enfrenta a una severa disciplina la cual exige modificaciones de hábitos conductuales, los cuales ejercen una severa presión sobre el estudiante.

Por otra parte, Rootman (1972) utilizó también el concepto de Stress para explicar el retiro de la academia, donde menciona que al sujeto se le presenta un problema cuando no es capaz de someterse a los cambios ya sea -- "adaptándose" a su rol de cadete o "adaptándose" al grupo, en consecuencia al enfrentarse a estas situaciones le pueden conducir a un esfuerzo excesivo, el cual puede expresarse por medio de síntomas físicos o psicológicos y una forma racional para hacer frente a este esfuerzo es eliminado la situación estresante que la originó, lo cual puede ser logrado retirándose voluntariamente de la academia.

Considerando su estudio y su modelo de desertión, Rootman (1972) concluyó que debido a la falta de adaptación del estudiante hacia su nuevo rol de cadete o por su baja integración al grupo, terminaba en consecuencia retirándose de la academia. No se encontraron investigaciones que apoyen o nieguen esta posición teórica de Rootman, es necesario que se realicen investigaciones dirigidas a probar el modelo y así poder delimitar sus alcances, lo cual permitirá especificar las condiciones que son contingentes al modelo, siendo de mayor utilidad si se prueba en ambientes educativos principalmente.

III.1.2 MODELO DE DESERCIÓN DE TINTO VINCENT, 1975.

Otro modelo teórico desarrollado para explicar la desertión en educación superior fue realizado por Tinto (1975), el cual presenta las siguientes características: es descriptivo, posee una orientación institucional y es de tipo longitudinal. Es descriptivo porque no busca explicar como diferentes individuos adoptan diversas formas de conducta desertora, más bien describe las condiciones bajo las cuales ocurren diferentes tipos de

deserción. Presenta una orientación institucional al pretender explicar la deserción de cualquier institución educativa en particular más no del sistema de educación superior.

Tinto (1975) considera que realizar el estudio longitudinalmente permitirá entender la serie de interacciones llevadas a cabo entre el sujeto y la institución, pues la interacción produce a través del tiempo diferencias individuales, las cuales pueden influir en el nivel de persistencia del estudiante y/o en diversas formas de conducta desertora. Además, permitirá enlazar diferentes características tanto individuales como institucionales al proceso de deserción que sucede en la escuela.

Tinto (1975) señaló que las instituciones educativas cuentan con un sistema social con valores y estructuras propias y también con un sistema académico. De ahí que maneje como conceptos esenciales del modelo la integración académica y social en la institución. Esto significaría, si el estudiante no logra interactuar suficientemente con sus compañeros o no se adaptan al patrón de valores prevalecientes en la comunidad desertará; porque carecer de integración social, conducirá a tener poco compromiso con el ambiente social de la escuela con ello aumentará la probabilidad de los individuos a decidir dejar la institución. La deserción del colegio puede ser voluntario o forzada, ésta se debe generalmente a un nivel académico bajo y/o al hecho de quebrantar las reglas de la conducta social y académica apropiada (por ejemplo robar exámenes). La delimitación de estos dos sistemas permite identificar cuando un estudiante logra integrarse en una área sin lograr hacerlo en la otra; por ejemplo haberse integrado socialmente y desertar porque no se adaptó al sistema académico o viceversa. Así también podría suceder una relación recíproca entre las formas de integrarse, esto es excesiva integración en el área académica (podría restarle integración a la social).

El modelo señala que deben considerarse las características posicionales de los estudiantes cuando ingresan a una institución en particular, estos son: atributos personales, el nivel socio-económico, experiencias preuni-

versitarias y compromiso de meta (este último medido por el nivel de expectativa educativa y grado de motivación para el logro académico).

La variable compromiso de meta educativa personal es importante porque ayuda a especificar la orientación psicológica de los estudiantes y permite predecir la forma en la que un sujeto se relacionará con el medio ambiente de la institución. Así Tinto (1975) considera al compromiso de meta directamente relacionada con la persistencia en la institución, ejemplificado significa, si un estudiante desea realizar estudios de doctorado es más probable que termine una licenciatura que cuando un alumno nada más desea hacer la licenciatura. Cuando los estudiantes están más comprometidos con la meta esperada será más probable su egreso. Otra variable importante es el compromiso institucional es decir la expectativa educacional del estudiante lo predispone a ingresar a determinada institución, pues el autor considera que son factores importantes los cuales pueden influir para persistir o abandonar la escuela.

El proceso de deserción "es un proceso longitudinal de interacciones entre los individuos y los sistemas social y académico de la escuela durante el cual las experiencias de la persona en estos sistemas (medidos por su integración normativa y estructural) continuamente modifican sus metas y sus compromisos institucionales en formas que conducen a persistir y/o formas variadas de deserción. (Tinto, 1975, p.94)"

Quando el sujeto ingresa a la escuela presenta una variedad de atributos personales (sexo, raza, etc.), antecedentes familiares (status social, valores etc.), y experiencias educativas (promedio en secundaria, logro académico, etc.); cada uno de éstos tienen impactos directos e indirectos sobre su desempeño en la escuela e influyen en la formación de expectativas educativas y de compromiso hacia el ambiente escolar.

Tomando en consideración las características antes descritas y el compromiso, el modelo sostiene que el elemento que esta relacionado directamente con la persistencia en la institución es la integración individual lo-

grada por el estudiante, tanto en el sistema social como en el académico; porque conducirá a niveles nuevos de compromiso y a mayor grado de compromiso hacia la institución aumentará. la meta de terminar los estudios. Finalmente el intercambio existente entre el compromiso de meta para terminar los estudios y el compromiso institucional determinará si el sujeto elige desertar o permanecer en la escuela, así como el tipo de conducta desertora que presentará. Se presupone que bajos niveles de compromiso a la meta o de compromiso institucional pueden conducir a la deserción, por el contrario un compromiso elevado puede llevar a permanecer en la escuela.

El intercambio entre diversos niveles de compromiso (de meta e institucional), así como las características de la escuela (ej. nivel, calidad, tamaño etc.) ayudan a explicar la ocurrencia de diferentes formas de transferencias entre instituciones de educación superior. Sobre todo cuando las expectativas educativas son alteradas sustancialmente es más probable que el estudiante se cambie a otra escuela. El autor reconoce que los eventos externos a la escuela pueden afectar la integración y la influencia que ejercen puede ser observada a través del cambio realizado en sus compromisos tanto de meta como institucional.

Aplicando los principios del análisis costo-beneficio Tinto (1975) señala, el estudiante abandonará la escuela cuando perciba otra forma de invertir su tiempo y recursos, lo cual le producirá mayores beneficios (satisfacción, amistades, económicos etc.), porque valorará que el costo y tiempo que le llevará permanecer en la escuela le redituará menos ganancias. (Este hecho también se reflejará en los cambios del estudiante hacia sus compromisos). Aunque también puede suceder que el estudiante permanezca en la escuela porque no cuenta con otras opciones que le den mejores recompensas. De la integración social y académica en la escuela y sobre la evaluación de costo-beneficios de actividades alternativas, la percepción del estudiante es importante porque ésta es influida tanto por las características del sujeto como del ambiente educativo. El modelo de Tinto toma en cuenta estos atributos de forma tal que permita interacción simultánea entre el individuo y la institución.

Existen ciertos estudios realizados los cuales han presentado el menos -- parcialmente, evidencias que predicen la validez de la mayoría de las partes del modelo de deserción en educación superior de Tinto, de las cuales señalaremos sus resultados.

Aunque Tinto (1975) considera a la integración académica y la social importantes para la incorporación del alumno a la escuela, Hazard (1981) encontró a la integración académica como la única que tuvo efectos significativos sobre la persistencia mientras la social no. Estos hallazgos fueron similares a los señalados por Terenzini y Pascarella (1978). En cambio en otra investigación realizada por Pascarella y Chapman (1983) concluyeron que ambos tipos de integración tienen efectos directos sobre la persistencia. Aunque posiblemente una variable importante en esta relación sea el sexo, porque para las mujeres la integración social fue más significativa para continuar en la escuela, en cambio en los hombres influyó más su integración académica (Pascarella y Terenzini, 1983). También el tipo de institución educativa afecta para que se de una u otra integración, esta relación se evidencia en un estudio realizado por Pascarella y Chapman (1983) donde encontraron que la integración social afectó directamente la persistencia en instituciones residenciales (internados). Por otro lado en las instituciones de cambio (convencionales) fue la integración académica la que afectó indirectamente la persistencia. Además - en términos de la magnitud de la influencia positiva sobre la persistencia, la integración académica fue más importante para estudiantes con bajos niveles de integración social y viceversa (Pascarella y Terenzini, -- 1983).

Respecto a los otros dos conceptos teóricos importantes para el modelo -- los resultados también apoyan la noción de Tinto (1975) acerca de que el compromiso de meta influye sobre la persistencia. Hazard (1981) señaló - que las aspiraciones educativas tanto de los padres como de los estudiantes influyen más en el compromiso de meta que en la integración académica. Ahora bien, Pascarella y Terenzini (1983) encontraron que la integración académica y social influyen en forma indirecta al afectar el compromiso -

de meta y el institucional del estudiante hacia la escuela. Pascarella y Chapman (1983) indicaron que el compromiso institucional estuvo en función de la interacción del estudiante con el ambiente social de la escuela, cuando ésta era residencial (internado). Por otro lado, en las escuelas de cambio (convencionales) el compromiso institucional afectó directamente la persistencia, porque este tipo de organización no fomentaba la interacción. Cuando existían niveles altos de compromiso a la meta, compensaba los bajos niveles de compromiso a la institución y viceversa (Pascarella y Terenzini, 1983).

Cuando se analizan las características de los estudiantes, el desempeño en la escuela secundaria es un buen predictor de la ejecución académica en la preparatoria (Hazard, 1981). Por otro lado, Pascarella y Chapman (1983) encontraron que en las escuelas tipo internado las características del estudiante influyeron de manera indirecta a través de la integración social, mientras en las de cambio (convencionales) el logro obtenido en la secundaria afectó directamente la persistencia. Resultados que se contrastan con los de Pascarella y Terenzini (1983) porque señalan como más importante la relación lograda por el estudiante en la escuela que las características personales de los estudiantes cuando ingresan.

Resumiendo los resultados de los estudios, encontramos al modelo de Tinto (1975) como potencialmente útil para entender el proceso de persistencia o retiro de las instituciones de educación superior, porque los resultados le han proporcionado validez predictiva de partes del modelo, aunque no ha habido una que pruebe todos sus constructos. Sin embargo, como señalan los estudios, los patrones de influencia en el modelo pueden variar, cuando se pretende explicar la persistencia o el retiro en instituciones educativas de diferente nivel académico, forma de organización, tiempo, etc. Estos resultados se deben tal vez al hecho de que, en la deserción se reflejen factores ideosincrásicos en términos de circunstancias externas o de propensión personal, lo cual haría muy difícil de incluir en cualquier modelo y aún cuando en este caso el de Tinto es útil para describir las conductas de deserción o persistencia no puede capturar toda la complejidad del fenómeno mismo.

III.1.3 MODELO DE DESERCIÓN DE BEAN P. JOHN, 1980.

Otro modelo con diferente enfoque teórico para explicar la deserción fue formalizado por Bean P. John en 1980 quien presentó su disertación doctoral sobre el tema. El artículo localizado solo contenía una síntesis de su modelo propuesto, el cual citamos a continuación. Bean partió del supuesto de que el desgaste estudiantil en las instituciones de educación superior es análoga a la rotación de personal en las organizaciones laborales, hizo una adaptación del modelo desarrollado por Prince en 1977, sobre rotación en organización laborales. Elaboró su modelo a través de una síntesis sobre investigaciones tanto de rotación como de deserción estudiantil. Sus bases son: los determinantes organizacionales (instituciones educativas) se espera que afecten la satisfacción del sujeto (estudiante), lo cual hace suponer que influirá en la deserción.

Su modelo contiene cuatro categorías de variables: la variable dependiente, las variables intervinientes, los determinantes organizacionales y las variables de antecedentes.

1. Variable dependiente fue deserción, definida como el cese del estudiante como socio de una institución de educación superior.
2. Variables intervinientes fueron consideradas dos:
 - La satisfacción es decir, el grado con el cual ser estudiante es visto positivamente.
 - Compromiso institucional, grado de fidelidad hacia la membresía de una organización
3. Determinantes organizacionales fueron medidos por veinte variables, de las cuales el autor menciona a seis de ellas como indicadores significativos del desgaste, las cuales describiremos.
 - Desarrollo, grado con el cual un estudiante cree que se está desarrollando como resultado de asistir a la escuela de educación superior.
 - Valor práctico, grado con el cual el estudiante percibe que su educación lo conducirá al empleo.

- Calidad institucional, grado en que la institución educativa es percibida como proveedora de una buena educación.
- GPA (grade point average) universitario, grado con que un estudiante ha demostrado capacidad para desempeñarse bien en la escuela.
- Rutinización, grado con el cual el papel de estudiante es visto como repetitivo.
- Compromiso de meta, grado con el cual obtener el bachillerato es percibido como importante.

4. De las variables de antecedentes fueron consideradas por Bean (1980) - como la influencia de las características del estudiante antes de inscribirse, sobre su interacción con la organización escolar y fueron:

- Ejecución, grado en que el estudiante ha demostrado logro académico.
- Status Socio-Económico: Grado con el cual los padres del estudiante han logrado status a través del nivel ocupacional.
- Estado Residente: Ser residente del estado donde se localiza la institución educativa.
- Distancia de la casa; Distancia de la casa de los padres del estudiante.
- Tamaño de la comunidad: Tamaño de la comunidad donde un estudiante - pasa la mayor parte del tiempo mientras crece.

Para la relación causal entre las variables el autor presupone que cada proposición toma la forma siguiente: "cantidades sucesivamente altas (bajas) de x (el determinante) probablemente producirá cantidades sucesivamente altas (bajas) de desgaste estudiantil. Bean 1980, p.158)". Además supuso que los determinantes son sumativos.

El modelo indica que las características de posición deben tomarse en cuenta para entender las interacciones llevadas a cabo en el ambiente educativo, y cuando se esta realizando la interacción se deben considerar, medidas objetivas tales como promedio o pertenencia a la organización escolar y también medidas subjetivas como puede ser el valor práctico de la educación y la calidad de la institución. Estas variables influirán en

el grado de satisfacción del estudiante con la institución educativa. Por que se parte de lo siguiente, un buen nivel de satisfacción incrementará el grado de compromiso institucional, porque éste se considera como un -- factor que aumenta o disminuye la probabilidad del alumno de desertar de la escuela. Respecto a investigaciones dando validez al modelo, solo encontramos una del propio autor Bean (1980) la cual resumiremos a continua ción.

El autor desarrolló un instrumento y lo aplicó en diciembre de 1977, obteniendo los datos de dos submuestras compuestas por 366 hombres y 541 mujeres. La muestra fue sesgada hacia estudiantes de habilidad alta, del primer año de una universidad del medio oeste. Los datos se recopilaron con un cuestionario de escalas tipo Likert el cual contenía 107 reactivos, con éstos se midieron 28 variables, se construyeron 15 índices para las variables y se construyeron a través del análisis de coeficientes, 13 variables se midieron a través de reactivos indicadores. La deserción se localizó en los registros de la institución. Bean usó la validez de contenido al pilotear los cuestionarios, validez concurrente y convergente la cual involucró análisis de coeficientes para la creación de los índices usados - en las variables. Utilizó coeficiente alfa de Cronbach para medir la con fiabilidad.

Como el análisis de los resultados fue de 28 variables solo presentaremos los más representativos de esta investigación. En los análisis de regresión múltiple se encontró que para las mujeres tres variables fueron significativas en explicar la deserción: El compromiso institucional en primer término seguido por la cualidad institucional y la rutinización. Para los hombres el compromiso institucional también estuvo en primer término, seguido por rutinización, y la satisfacción. De las variables de antecedentes la ejecución fue la más importante y afectó además en forma directa el compromiso institucional y la satisfacción.

El modelo final de deserción de ambos sexos, difirió del propuesto por -- Bean (1980) en el número de formas y en el detalle de las variables que -

conducen a la deserción, pero en ambos casos, el compromiso institucional fue la más importante para predecirla. Ahora bien, la cualidad institucional y la oportunidad de transferencia tuvieron significancia porque influyeron el compromiso hacia la escuela en los dos sexos. De las variables de antecedentes importantes para los dos sexos fueron la ejecución, la rutinización, el desarrollo y el GPA universitario. Los hombres y las mujeres dejan la universidad por diferentes razones, porque los hombres aún cuando están satisfechos abandonan la escuela y en contraparte las mujeres más satisfechas se comprometen más a la institución y disminuye su probabilidad de desertar.

El autor concluye que "El modelo probado en la investigación proporcionó utilidad al analizar el proceso de desgaste estudiantil. Los determinantes en este modelo consideraron 21.0% de la varianza en la deserción femenina y 12.0% en la masculina (Bean, 1980, p.183)". Esto implicaría que los estudios de rotación laboral son útiles en el análisis del desgaste estudiantil. Como el compromiso institucional fue la variable primaria que afectó la deserción, permite confirmar parcialmente el modelo causal de Bean. Ahora bien, consideramos que el modelo debe ser probado en otros ambientes educativos y con otras poblaciones porque presenta una limitación importante como es el hecho de haber realizado la investigación solo con estudiantes de habilidad alta; además la restringió a ciudadanos norteamericanos de ciertas características, lo cual impide generalizar sus resultados aún para la misma población estadounidense. Porque, así como se encontró que difirió tanto en hombres como en mujeres la secuencia causal de las variables para desertar, posiblemente se encuentre otra relación si se aplica a poblaciones con diferentes características a las estudiadas.

III.2. VARIABLES INVESTIGADAS SOBRE LA DESERCIÓN EN PAISES DESARROLLADOS.

Una vez realizada la revisión de las aproximaciones teóricas, pasaremos a examinar las variables más relevantes que han sido investigadas en los países desarrollados para explicar el fenómeno de la deserción escolar.

Edad.

Respecto a esta variable la mayoría de los autores encuentran que la edad no es un factor primario el cual influya en la deserción (Pantage y Creedon, 1978). Porque los resultados señalan que los estudiantes que ingresan a la edad normal o un año más o menos, tiene mayor probabilidad de continuar sus estudios; por el contrario quienes sobrepasan la media estudian til más de dos años, tienen menos oportunidad de persistir en la escuela - (Sexton, 1965 Citado en Tinto, 1975).

Sexo

Existen estudios los cuales señalan diferencias significativas en la tasa de abandono de hombres y mujeres. Por ejemplo en una investigación encontraron que los estudiantes de secundaria "independientemente de su raza, -- etnia y posición económica; desertan más hombres que mujeres (National -- Center for Education Statistics (NCES), 1984, p. 434)". Así también Demos (1968) y Nelson (1966) (Citado en Pantage y Creedon, 1978) hallaron que -- los hombres desertan en mayor cantidad que las mujeres. Por el contrario Avakian, Mac Kinney y Allen (1982) investigaron las diferencias de reten-- ción según el sexo, en una universidad urbana y encontraron mayor reten -- ción de hombres que de mujeres, tanto en estudiantes de primer año como de transferencia, así mismo Tinto (1975) resumió que los hombres persisten en mayor proporción que las mujeres. También existen investigaciones que no hna localizado diferencias en ningún sexo (Bragg, 1956; Iffert, 1975; --- Johanson y Rossman, 1973; Sewell y Shah, 1967 (Citados en Pantage y Cree -- dón, 1978). Estos resultados contradictorios podrían ser explicados por - el hecho de que la variable "sexo" aunque no es significativa en las tasas de deserción total, puede ser un factor importante para ciertas institucio -- nes en particular (Pantage y Creedon, 1978, p. 94).

Status Socio-económico

Existe un grupo de variables que se consideran para valorar el status so -- cio-económico de los estudiantes, resumiremos aquellas que estan relaciona -- das al problema de la deserción. Para Pantage y Creedon (1978) no existe

en términos generales acuerdo sobre el efecto y significatividad del factor socio-económico porque según señaló Eckland (1965) (Citado en Pantage y Creedon, 1978) existen dos problemas al valorar la importancia de esta variable; primeramente en las instituciones educativas este factor se encuentra distribuido en forma relativamente homogénea y como los estudios se realizan en una sola institución, entonces no se encuentra diferencias; el segundo problema es que la mayoría de investigaciones se realizan en períodos menores a los cuatro años, siendo este lapso de tiempo corto para llegar a conocer los efectos del status socio-económico. Porque un estudio realizado por el autor en un período de diez años encontró que "Las variables socio-económicas llegan a ser significativas para predecir cuales estudiantes regresarán después de que han desertado (Pantage y Creedon, 1978, p. 58)". Por otro lado, se señala que "el status socio-económico de la familia aparece estar inversamente relacionado a la deserción (Tinto, 1975, p. 99)". En cambio Hazard (1981) descubrió un efecto indirecto del aspecto socio-económico sobre la persistencia.

- Nivel educativo de los padres.

Los anteriores hallazgos son en base a aspectos generales del status socio-económico, pero cuando se consideran aspectos más específicos de los atributos familiares tales como el nivel educativo se encuentra cierta contradicción en los resultados.

Estudios de Cope, 1963; Chase, 1970; Fenstermacher, 1973; Jaffe y Adams, -- 1970 (Citados en Tinto, 1975) Rumberger, 1983, Schreiber, 1969; y Spady, -- 1971, (Citados en Tinto, 1975) coincidieron que a mayor educación de los padres mayor es la persistencia. Otros resultados no presentan evidencia apoyando lo anterior (Rossman y Kirk, 1970 Citados en Pantage y Creedon, -- 1978) estos últimos concluyeron que el nivel de educación paterna puede ser el factor más significativo del siguiente grupo de variables, pero no es un factor primario.

- Ocupación Paterna.

Respecto a la ocupación existen investigaciones de ambos tipos las que dan

apoyo como la de Schreiber (1969) que desertan en mayor proporción aquellos estudiantes cuyos padres son desempleados o empleados semicapacitados, que los niños cuyos padres son profesionales o administradores. También hay evidencias que niegan el efecto de esta variable. Aunque otros resultados señalan que cuando los estudiantes mantienen su promedio académico estable la ocupación del padre no influye en la deserción (Suddarth, 1975 Citado en Pantage y Creedon, 1978).

- Ingreso Familiar

Respecto al ingreso familiar Eckland (1964 a) Iffert (1958) (Citados en Pantage y Creedon, 1978) encontraron que el ingreso medio de las familias de los desertores era más bajo que las de persistentes; aunque parece según resultados que el ingreso por si solo no es un factor que afecte directamente la deserción.

- Status Social

Quando se analiza el status social se ve una correlación baja entre el status y la deserción, lo cual muestra un valor limitado para predecir desgas te. Porque Morrisey (1971) (Citado en Pantage y Creedon, 1978) halló que el status bajo influye para que el estudiante persista pues el nivel educativo le permitirá aumentar su posición social, sin embargo, NCES, 1984; -- Poole y Low, 1982; Rumberger, 1983; Tinto, 1975 señalaron una relación contraria.

- Raza

El factor racial se ha investigado y los resultados de unos estudios señalan que cuando se mantiene constante el factor académico no se encuentran diferencias significativas para estudiantes de distintas razas (Hazard, -- 1981). En cambio cuando no es considerado dicho factor si existen diferencias raciales siendo mayor la desventaja para las razas minoritarias (Avakian et al. 1982; NCES 1984 y Rumberger 1983).

- Relaciones Familiares

Otros estudios se han encaminado a detectar otros factores asociados con la posición familiar de los estudiantes, siendo el más importante en el logro educacional de los estudiantes la calidad de las relaciones familiares, así como el interés y expectativas de los padres por la educación de sus hijos (Tinto, 1975).

VARIABLES ACADÉMICAS

En los países desarrollados se ha encontrado que las variables académicas son los predictores más significativos de la deserción, de las más estudiadas se tiene a la calificación promedio (GPA), ubicación del logro académico con respecto al grupo (class rank in high school) y la aptitud escolar (scholastic aptitude). Como estas medidas se refiere a aspectos particulares de otra cultura, siendo por tanto una realidad diferente a la sociedad mexicana, decidimos dar una conclusión general de los resultados que han obtenido los investigadores sobre estas tres variables. En cuanto a la ejecución en secundaria se ha encontrado que predice el éxito académico en la preparatoria (Edwards y Waters, 1982, 1983; Hazard, 1981; NCES, 1984; Pascarella y Chapman 1983). Pero no asegura que los estudiantes permanecerán en la escuela, tampoco identifica a los que desertan y luego regresan a continuar sus estudios y se gradúan. Según Pantage y Creedon (1978) señalan que estas variables académicas son las variables simples más poderosas para predecir la persistencia y la deserción, sin embargo, estos índices académicos no son las únicas variables que contribuyen al desgaste. -- Respecto a la aptitud escolar la mayoría de estudios en esta área concuerdan en que las mediciones de los test, hallan una diferencia significativa entre desertores y no desertores (Bianchi y Bean, 1980). Aunque también existen estudios donde no muestran esas diferencias significativas (Pantage y Creedon, 1978; y Tinto, 1975).

Primer semestre de preparatoria.

Cuando el estudiante ya se inscribió en el colegio una variable importante para la deserción es el promedio que obtiene en el primer semestre, sobre todo cuando su rendimiento fue bajo (Avakian et al. 1982; Bean, 1980; --- Edwards y Waters, 1982). Aunque no se puede decir lo mismo cuando el estu

diante logra un desempeño muy bueno ya que puede ser mayor su probabilidad de graduarse (Losty y Broderon, 1980). O por el contrario puede desertar voluntariamente aún cuando haya mostrado niveles de ejecución académica muy satisfactorios, porque frecuentemente obtiene puntajes más elevados que los persistentes en varias habilidades (Cocker, 1968; Hackman y Dysinger, 1970; Hanson y Taylor, 1970; citados en Tinto, 1975); Rossman y Kirk, 1968 citados en Tinto, 1975). Por otro lado, se encuentra que los resultados de Pantage y Creedon, 1978; Rootman, 1972; así como la revisión que hizo Summerskill (Citado en Pantage y Creedon, 1978) de treinta y cinco estudios encontraron una relación elevada y significativa entre desgaste y el primer semestre de preparatoria.

Hábitos de Estudios

Los hábitos de estudio, aunque no son un poderoso predictor de desgaste si juegan cierto papel en determinar la probabilidad de continuar los estudios o abandonarlos, porque cuando son deficientes el estudiante se verá forzado debido a resultados deficientes (Pantage y Creedon, 1978). De acuerdo a Dimitroff (1974) (Citado en Pantage y Creedon, 1978) los desertores caracterizaron con mayor frecuencia sus hábitos de estudios como pobres o abajo del promedio en comparación con los estudiantes que permanecen en la escuela.

Se han estudiado los factores no intelectuales que pueden influir en la deserción pero existen problemas, primero para determinar cuáles factores motivacionales son los que permiten predecir la persistencia o el abandono y, segundo para medir exactamente estos motivos una vez conocidos, debido a la falta de técnicas de evaluación exactas. Considerando estas limitaciones hallamos que se han incluido varios aspectos para valorar el nivel motivacional, los cuales resumiremos a continuación pero conviene reflexionar sobre el hecho de que "Una interpretación alternativa, la cual merece serias consideraciones, es que los factores motivacionales pueden para la mayoría de los estudiantes, ser poco importantes en determinar persistencia y deserción de lo que tradicionalmente se ha asumido (Pantage y Creedon, 1978, p. 71).

Nivel Motivacional y Compromiso

Una forma de medir la motivación ha sido a través de la expectativa del estudiante de continuar o suspender sus estudios. Los resultados indican -- que ésta sí influye, porque quienes esperaban desertar lo hacían en porcentajes significativamente más altos; además quienes lo hacían no estaban comprometidos con el sistema educativo; presentando bajas aspiraciones y valores educacionales (Marcia, 1966; Mark, 1966; Sewell y Shah, 1967 citados en Pantage y Creedon, 1978). También se ha investigado el nivel de compromiso del estudiante para terminar sus estudios encontrándose una relación directa entre el nivel de compromiso del estudiante de concluir sus estudios y su persistencia en el colegio (Bean, 1980; Hazard, 1981; Pascarella y Chapman, 1983; Pascarella y Terenzini, 1980; Tinto 1975). Los hallazgos de Hackman y Dysinger (1970) (Citados en Tinto, 1975) señalaron lo siguiente: cuando el compromiso a la escuela era elevado el estudiante no desertaba aún cuando su desempeño académico fuera bajo; por el contrario cuando el nivel de compromiso era bajo el estudiante desertaba o se inscribía en otra escuela, aún cuando su nivel académico estuviera muy bien.

Razones para asistir a la escuela

Según los resultados de la revisión de Pantage y Creedon (1978) las causas por las que abandonan se puede deber al hecho de haber elegido equivocadamente la escuela; o no haber decidido la escuela a la cual deseaban ingresar o cuando el estudiante era indiferente al plan de estudios.

Metas Vocacionales y Ocupacionales

Quando la orientación vocacional del estudiante está acorde con la orientación de la escuela, él continuará sus estudios, porque le provee de motivación para realizar el programa académico particular (Frank y Kirk, 1975 Citados en Pantage y Creedon, 1978); Hanson y Taylor, 1970 (citados en Tinto, 1975). Estos hallazgos se contraponen con las investigaciones de Barger y Hall, 1965; Panos y Astin, 1968; Sewell y Shah, 1981; (Citados en Pantage y Creedon, 1978) quienes no encontraron efectos significativos de las metas vocacionales sobre desgaste.

Influencia Paterna.

En conclusión se observa que las aspiraciones paternas con respecto a la educación del estudiante y el grado de influencia para continuar los estudios, está condicionada por el tipo de relaciones familiares esto es a mayor relación entre padres-hijos tendrá una influencia mayor sobre el estudiante para que persista o deserte de la escuela (Hazard, 1981; y Rumberger, 1983).

Influencia del grupo

La integración social del estudiante a la escuela ocurre primeramente a través de la asociación informal con grupos de estudiantes, de actividades semiformales o extracurriculares y de la interacción con la facultad y personal administrativo dentro del colegio. Si existe una relación exitosa en este aspecto, conducirá entonces a diferentes grados de comunicación social con los compañeros y la institución. Esto puede ser recompensante para el estudiante y modificar su compromiso institucional, aumentando con ello la probabilidad de que no deserte (Tinto, 1975). Con respecto a la integración social con los compañeros de estudio se ha encontrado que está directamente relacionado a la persistencia en la institución (Pascarella y Chapman, 1983; Pascarella y Terenzini, 1980). Así mismo Rootman (1972) encontró que la percepción del sujeto sobre su integración social está más directamente asociada con la persistencia, pues en los desertores se perciben como menos interactuantes con el medio social que los persistentes. También sugirió Rootman, (1972) que la percepción individual de su adaptación social son importantes en la decisión de desertar. Según la revisión de Tinto (1975) si el estudiante no se adapta socialmente, pero tiene suficientes compañeros ellos lo conducirán a la integración social. La ausencia de grupos que den apoyo social generalmente conducen el retiro voluntario. También existen estudios de Hazard, (1981); Pantage y Creedon (1978), señalando que el aspecto social no es un factor significativo para la deserción, sin embargo, el tipo de relaciones con el grupo es importante por la serie de valores que respalda (Poole y Low, 1982). En conclusión tanto la influencia paterna como la de los compañeros del colegio son variables relevantes, pero no parece que sean lo suficientemente poderosas para ser consideradas factores importantes.

Los rasgos de personalidad tienen los mismos problemas que la motivación, es decir, la carencia de técnicas de medición que permitan distinguir adecuadamente entre diferentes tipos de desertores y persistentes, hacen falta test que sean lo suficientemente poderosos para aislar las características psicológicas y permitan predecir la persistencia o deserción de los -- alumnos. La mayoría de los estudios se han enfocado a tratar de identificar los rasgos y diferencias de personalidad tanto del desertor como del persistente (Bianchi, 1980; Hazard, 1981; y Poole y Low 1982) pero han fracasado porque no han encontrado diferencias significativas entre ambos tipos de estudiantes (Sewell y Shah, 1981 citados en Pantage y Creedon, 1978). La falta de significatividad puede ser debido a los problemas de medición -- ya mencionados o a la ausencia de una relación significativa entre personalidad y deserción. Cabe señalar que, un uso que se ha dado a los factores de personalidad es servir como guías para programas de orientación profesional.

Medio Ambiente Escolar

Con referencia a esta variable se puede resumir que, cada institución presenta ciertas características las cuales tienen efectos para persistir o -- dejar los estudios porque a través de su imagen pública ésta preselecciona a sus aspirantes, ya que cada uno de ellos tiene diferente motivación para asistir a ciertas escuelas, lo cual sugiere que cada institución atrae estudiantes con características de personalidad concreta. Astin (1969) (Citado en Tinto, 1975) concluyó lo siguiente, el alumno es probable que al -- seleccionar una escuela corresponda con sus características personales y -- la decisión se vé facilitada en parte por la imagen pública de la institución. Sería útil para las escuelas con altas tasas de deserción determinar las características de personalidad de su población estudiantil para identificarlas y así diseñar cambios institucionales para aumentar la retención. Cuando una escuela tiene prestigio, el estudiante se interesará más y le pondrá mayor valor a la membresía del colegio para continuar. Kamons (1971) (Citado en Tinto, 1975) concluyó lo siguiente a mayor prestigio de una institución educativa produce menor tasa de deserción (con algunas excepciones notables). Pantage señala que cierto tipo de instituciones son

selectivas diferencialmente con respecto a la aptitud escolar, las actitudes, valores y disposiciones intelectuales.

Ahora bien, para conocer la dinámica del ambiente escolar que se ofrece a los alumnos e identificar el tipo de alteraciones existentes entre estudiantes e institución, hay formas de evaluación, una de ellas son los cuestionarios con los cuales se ha encontrado correspondencia entre las necesidades del estudiante y la atención brindada por la escuela aumenta la probabilidad de retención del estudiante (Pace, 1962; Stern, 1970 Citados en Pantage y Creedon, 1978). Otro aspecto a evaluar del medio ambiente escolar, es lo referente al tamaño de la escuela. Pantage y Creedon (1978) -- concluyen que el tamaño de la escuela está relacionado al desgaste pero en una forma que todavía no es clara porque estudios de escuelas grandes, tienen mejor tasa de retención y en otros se obtienen resultados opuestos.

Sobre las actividades extra-curriculares ofrecidas por la institución Tinto (1975) sostiene que, éstas proporcionan recompensas tanto sociales como académicas, las cuales mejoran el compromiso del estudiante hacia la institución, reduciendo la probabilidad de desertar. Por otro lado, Pantage y Creedon (1978) señalan que son importantes para la vida social del colegio, sin embargo, todavía no es claro su efecto sobre la deserción. Chase (1970) (Citado en Tinto, 1975) Schmid y Reed (1966) Citados en Pantage y Creedon, 1978) Schreiber (1969); y Tinto (1975); hallaron que la participación en las actividades extra-curriculares es mayor para los persistentes. Iffert (1957) (Citado en Pantage y Creedon, 1978) no encontró relación entre estas dos variables. Demitrof (1974) (Citado en Pantage y Creedon, 1978) concluyó que el desertor estaba más en contra de la utilidad de estas actividades y pasaban más tiempo en ellas, lo cual nos lleva a resumir; estas actividades no son un factor primario para desertar. Por último un aspecto a evaluar de la institución sería la relación que existe con sus estudiantes, pues la calidad de éstas determina en cierta medida la satisfacción con las escuelas (Bianchi y Bean, 1980; Edwards y Waters, 1983; Pantage y Creedon, 1978; Pascarella y Terenzini, 1980, 1983). Hannah (1969) (Citado en Pantage y Creedon, 1978) halló lo siguiente; los desertores estaban más insatisfechos que los persistentes en relación con los profesores.

Factores Financieros

El papel del aspecto financiero es confuso porque aparece la mayoría de -- las veces como una de las razones importantes para desertar, sin embargo, las investigaciones indican que no son causas primarias las cuales induz - can a dejar la escuela, además se ha encontrado que cuando el estudiante se retira por este motivo lo hace temporalmente y posteriormente se reincorpo - ra al colegio. Además se ha reportado que cuando los estudiantes reciben ayuda financiera por medio de donaciones o becas aumenta la persistencia - Pantage y Creedon (1978), también estos autores sugieren valorar la impor - tancia de tales programas de ayuda.

Factores de Salud

En este rubro es baja la tasa de deserción por razones médicas, además --- Summerskill (1963) (Citado en Pantage y Creedon, 1978) no encontró diferen - cias aparentes entre la salud en general de los desertores y persistentes; además sugirió que en la enfermedad o muerte de un familiar puede forzar al estudiante a desertar, pero por falta de fondos causados por los gastos im - previstos.

Razones para Desertar

Dentro de las razones más frecuentes para abandonar la escuela se refiere al aspecto académico ya sea por un desempeño deficiente (el cual es mayor en los hombres); disgusto con el curriculum (Bean, 1980; NCES, 1984). Las dificultades financieras siguen en frecuencia; y posteriormente quedarán - englobados los problemas motivacionales, tales como incertidumbre acerca - de las metas educacionales y ocupacionales, falta de interés en el estudio, etc. A continuación son citados los problemas emocionales y de ajuste --- (Alexander y Haldane, 1980; y Rootman, 1972); con menor frecuencia pero -- también importante es el matrimonio el cual es más frecuente en las muje - res (NCES, 1984; Tinto, 1975). Se ha encontrado que como el primer año de termina la orientación básica al colegio, es generalmente en este año cuan - do las razones para desertar son académicas. En cambio en el último año - de estudio hay muy poca deserción (Eckland, 1964 citado en Pantage y Cree - don, 1978). Las razones para desertar deben ser tomadas con precaución --

"porque casi todos los problemas reportados son compartidos por un gran número de estudiantes quienes no desertan (Hackman y Dysinger 1970, p. 85)". Para conocer si las razones mencionadas describen solamente a los estudiantes desertores, se deben afinar las estrategias de investigación, porque los cuestionarios por ejemplo no pueden analizar las complejas motivaciones involucradas en cada decisión solo pueden identificar aquellos factores que necesitan mayor investigación.

III.2.1 RESULTADOS DE ESTUDIOS REALIZADOS EN LATINOAMERICA.

En el proceso de revisión de las investigaciones que se han llevado a cabo sobre la deserción en latinoamérica, la mayoría son de educación básica, en el nivel superior se encontraron pocos estudios y casi todos se efectúan en la modalidad escolarizada. Ahora bien, por considerar los estudios sobre retención y rendimiento ligados estrechamente aunque a la inversa -- del fenómeno de deserción, también fueron considerados.

En las investigaciones de educación básica el status socio-económico ha sido una constante; así Muñoz, Rodríguez, Restrepo y Borrani en 1979, encontraron que la deserción tiene mayor frecuencia en las escuelas urbanas, -- siendo los indicadores socio-económicos los que inciden directamente en los problemas.

El Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay (MECP) en 1980, concluyó que el número de desertores es mayor en el área rural que la urbana. Petty y Tobin (1972) señalan también en las zonas rurales de bajos ingresos económicos un mayor índice de deserción; además el porcentaje de desertores que ha trabajado a partir de los once años es tres veces mayor que los persistentes de la misma edad. En tanto Schiefelbein y Farrel (1974) (Citados en Velloso, 1979) encontraron que el nivel socio-económico de la familia es una variable importante para el aprovechamiento de los estudiantes. De Imaz (1972) (Citado en Aguerrondo, 1983) menciona que cuanto más bajo es el estrato ocupacional al que pertenece el grupo familiar, más probable es que actúe disfuncionalmente para la educación de sus hijos. Babini, 1976 Córscico y Rosetti, 1974; Bianchi y Meier, 1976 (Citados en Aguerrondo, 1983)

concluyeron que a mayor nivel socio-económico del padre menor deserción. - Alvarez et al. (1979) constataron que en los hogares de los alumnos repetidores el índice de natalidad es mayor, lo cual representa para la zona estudiada un nivel de vida más bajo y que las viviendas estén más pobladas. Drysdale (1970) halló que tanto la ocupación del padre como su posición en el empleo están asociadas con el éxito escolar de los niños. Petty y Tobin (1972) mencionan que el ingreso tardío está estrechamente vinculado con el nivel socio-económico bajo, consecuentemente, también con la deserción.

Balán (1970) (Citado en Velloso, 1979) halló que entre los padres que tenían ocupaciones como obreros no especializados, la mitad de sus hijos no concluyó la primaria y una mínima parte alcanzó la universidad. En cambio los padres que eran empleados de cierto prestigio, más de la mitad de sus hijos asistió a la universidad y ninguno desertó de la primaria. Costa -- (1977) (Citado en Velloso, 1979) también descubrió efectos significativos de la variable socio-económica sobre el aprovechamiento en lectura y matemáticas en estudiantes de secundaria. Velloso (1979) tratando de encontrar algunos determinantes de logros cognoscitivos de estudiantes de primaria y secundaria, donde las variables dependientes eran el aprovechamiento educacional en lectura estandarizada y pruebas de comprensión científica, halló que la clase social del estudiante tiene un efecto significativo y sustancial en todos los años en ambos resultados. Parece ser que el sistema educativo no contribuye a reducir las desigualdades de origen social a lo largo del proceso escolar, los estudiantes de clase más baja tienden a lograr menor aprovechamiento en primaria. Bravo et al. (1979) mencionan que en la retención escolar, las variables de mayor influencia fueron; ausencia de repetición de cursos-afectando más negativamente a la población rural - la ubicación sociográfica de la escuela y la edad de ingreso a la escuela.

En el nivel de educación superior las investigaciones señalan con respecto al nivel socio-económico lo siguiente: Labarca, Campos, Cáceres, Cárdenas y Oróstegui (1981) concluyeron que en la carrera de Pedagogía Básica este factor no fue determinante en la incidencia de la deserción. Sin embargo, Saborío (1981) encontró que este factor afectó más a los estudiantes con -

menores recursos y que las variables ingreso total mensual y relación carrera-ocupación están asociadas a la deserción. Bruera (1981) encontró el factor económico en tercer lugar como motivo de deserción.

Regresando a educación básica: Muñoz et al. en 1979, encontraron que en el medio rural, la escolaridad de la madre incide con frecuencia en la probabilidad de repetir curso. Con respecto a la distancia existente entre el hogar y la escuela, Drysdale (1970) concluyó que hay correlación entre la distancia hogar-escuela y la deserción. Muñoz et al. en 1979, hallaron -- que un porcentaje importante de alumnos repetidores dedican más tiempo de transporte a la escuela.

En cuanto al factor repetición mientras que Bravo y Morales en 1982, observaron que entre el total de desertores, casi dos terceras partes tenían repeticiones previas. Petty y Tobin (1972) advirtieron poco importante este factor, pues tuvieron porcentajes semejantes los desertores y persistentes. Igualmente Montoya (1968); y Sánchez (1971) (Citados en Aguerrondo, 1983) obtuvieron asociaciones bajas entre repetición y deserción.

Referente al estado nutricional, se ha detectado como otra de las variables determinantes que inciden en el problema de la deserción. Así encontramos que Muñoz, et al. en 1979, detectaron que especialmente en las zonas rurales la insuficiencia nutricional durante la edad preescolar del sujeto y -- aún desde la gestación llega a afectar a los alumnos hasta quinto grado en las escuelas urbanas (grado donde desarrollan operaciones mentales concier to nivel de complejidad). Otra de las consecuencias del problema nutricional detectado por Cobos en 1968 (Citado en Drysdale, 1973) es la mala salud, la cual afecta al rendimiento desde un mayor porcentaje de ausencias hasta la dificultad para concentrarse en las tareas.

Respecto a la familia en este mismo nivel de educación elemental, se ha encontrado los siguiente: Mc Ginn y Davis (1969) (Citado en Drysdale, 1973) concluyó que el tamaño de la familia no está asociado con el éxito escolar, Bravo et al. (1981) encontraron significativo en la repetición de curso, el

interés de los padres en la participación de reuniones en las escuelas y seguir las instrucciones del maestro. Finalmente Alvarez et al. (1979) mencionan que el fracaso escolar es reforzado por: una pobre estimulación familiar-ambiental, una mínima relación familia-escuela y el ignorar los problemas de los niños por sus padres.

En lo que se refiere al atraso pedagógico Muñoz et al. en 1979 hallaron que la deserción ocurre después de situaciones de atraso escolar relativo (diferencias entre los conocimientos y habilidades del sujeto y los alcanzados por su promedio, así como diferencias entre el grado y el que debería estar cursando el sujeto). También observaron que respecto a las actividades del sujeto, el atraso pedagógico genera sentimientos de los cuales se deriva la percepción de que el trabajo escolar es inútil. También encontraron como consecuencia indirecta del atraso escolar, el que los maestros se forman conceptos negativos sobre las habilidades académicas de estos alumnos y tienden a concentrarse en reforzar el aprendizaje de los más avanzados. Fueron pocos los profesores que manifestaron tendencias a compensar las deficiencias, aunque sin usar metodologías científico técnicas. Mientras que los supervisores y directores no parecen percibir estos problemas pues consideran que el atraso y el abandono son generados por factores externos. Por otra parte, Bianchi y Meier (1979) (Citado en Aguerrondo, 1983) obtuvieron que a mayor preparación del profesor mayor rendimiento del alumno aunque solamente en el área de lectura o en algunas escuelas privadas. Cuando analizaron la relación entre experiencias del profesor y rendimiento de los estudiantes, encontraron una correlación no continua porque el rendimiento aumentaba a medida que lo hacía la experiencia en un intervalo de 13 a 20 años de antigüedad, a partir del cual disminuyen los puntajes.

Finalmente en educación superior se encontró lo siguiente: Bruera (1981) anota como primer motivo para la deserción, el laboral (horario de trabajo superpuesto al escolar, traslado a zonas alejadas, etc.). También la falta de interés en el estudio, dificultades de aprendizaje y carrera no deseada son factores con un índice significativo en la deserción. Saborío (1981) halló que la deserción tiene relación con el tiempo de egreso del

ciclo anterior, a mayor tiempo de haber egresado más probabilidad de desertar, así como a mayor educación de los padres la deserción decrece. Labarca et al. (1981) obtuvieron que la mayor deserción se produce al terminar el primer año de estudio. Sirvent (1979) observó que a mayor promedio de la escuela de procedencia más alta la posibilidad de egresar así como el egreso mayoritario del bachillerato es de los alumnos que proceden de escuelas oficiales y no de privadas.

Resumen

Se revisaron tres modelos propuestos por diversos autores para explicar la deserción en educación superior. El que ha sido más analizado es el de Tinto (1975) y los resultados indican que su modelo parece ser potencialmente útil para entender el fenómeno de la deserción en instituciones de educación superior, porque existen estudios, los cuales le han dado validez predictiva a ciertos elementos del modelo. Por otra parte, respecto a los resultados de los estudios que evalúan las diferentes variables que se relacionan con la deserción se halla que, el nivel socio-económico es una variable devastadora para la deserción de los alumnos de familias con bajos ingresos, así como aquellas variables que tienen relación con ésta, tales como la necesidad de trabajar a una temprana edad y el estado nutricional. Prueba de ello es la presencia y peso de estas variables en los resultados arrojados en las investigaciones de educación elemental en la incidencia de deserción, rendimiento y retención. Además se debe tener en cuenta con respecto al nivel de ingreso de la familia, la derivación de otros posibles efectos sobre el aprovechamiento escolar del niño; tales efectos incluyen la posesión de libros, enciclopedias y otros medios de estudio, así como una más rica y variada diferencia de experiencias (viajes, asistencia a eventos culturales, etc.). Siendo así que esta variable se constituye en un poderoso filtro de selección del sistema. Con respecto a educación superior los estudios llevados a cabo no indican que esta variable sea tan importante como en primaria, aunque se debe considerar que existe poca investigación al respecto, siendo necesario para valorar la influencia de este factor nuevas investigaciones. La escolaridad de los padres influyen con más ímpetu en la educación básica, aunque en estudios superiores no deja de estar presente.

Mientras el factor distancia hogar-escuela tiene significancia en algunos estudios para educación básica en la superior es el factor trabajo-escuela, pues ya sea que los horarios no concuerden entre las dos actividades, o la distancia entre ambos interfiera provocando un mayor número de faltas o retardos. El factor repetición aunque no fue encontrado como constante para desertar en educación básica, hay estudios que lo consideran relevante. En educación superior aunque no se ha estudiado específicamente este factor, hay conclusiones que señalan al atraso académico a nivel significativo. -- Mientras que en la primaria el atraso pedagógico influye en el niño para percibir el trabajo como inútil, en profesional este atraso se puede deber a falta de interés en la carrera elegida o al estudio de la misma, porque sea una carrera no deseada o existan dificultades en el aprendizaje. Finalmente un aspecto ligado íntimamente al problema de la deserción y poco estudiado, es tanto la actitud del profesor ante los alumnos que se retrasan o los repetidores, como el conocimiento y dominio que pueden tener en el uso de metodologías específicas para este fin.

CAPITULO IV

I N V E S T I G A C I O N

IV. 1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Aún cuando los sistemas abiertos de enseñanza son una alternativa para hacer accesibles los conocimientos a sectores de la población que no han podido asistir a la escuela tradicional por diversas causas, no se encuentran exentos de ajustes y problemas ajenos a los que se presentan en aquella. Uno de éstos y de gran importancia es la deserción por las repercusiones que esta situación provoca en el sistema educativo nacional, en las instituciones, así como en el estudiante desertor.

Existen investigaciones sobre la deserción en otros contextos socioculturales y aunque pueden compartirse aspectos que son comunes con los sistemas educativos extranjeros, nuestro contexto sociocultural conforma al sistema educativo nacional de una forma distinta siendo necesario realizar estudios en los que las conclusiones y soluciones que surjan sean aplicables a nuestra realidad. El presente trabajo se orienta en este sentido.

Como ya se explicó en el capítulo 3 en relación a la literatura revisada sobre deserción y a las variables relacionadas con este problema, encontramos que no se han reportado estudios en México con estudiantes del nivel medio superior acerca de los factores que influyen en la deserción, - menos aún existen estudios donde se investiguen las causas de este problema en la modalidad extraescolar.

Es importante entonces, conocer sobre ciertas condiciones que influyen en la deserción y así poder implementar medidas correctivas y/o preventivas. Consideramos por tanto relevante realizar una investigación en donde se estudien los factores que influyen en la deserción en estudiantes del nivel medio superior, en la modalidad abierta. Así se formula en la presente investigación las siguientes preguntas:

PREGUNTAS DE INVESTIGACION

1. ¿Cuáles son las características del estudiante desertor respecto a los aspectos demográficos?
2. ¿Cómo fue el rendimiento académico del estudiante desertor en el SEA?
3. ¿Cuál fue la disposición del estudiante desertor hacia el SEA?
4. ¿Cómo considera el estudiante desertor los apoyos académicos que el SEA le brindó?

IV. 2 DISEÑO

Esta investigación se efectuó a través de un estudio de campo ex post facto tipo exploratorio, el cual según Kats tiene tres objetivos: "Describir las variables significativas en la situación de campo, detectar las relaciones de las variables y poner los cimientos para una demostración más sistemática y rigurosa de las hipótesis (Kerlinger, 1982. p. 286)".

Por otra parte, Kerlinger considera a los estudios de campo como investigaciones científicas ex post facto tendientes a descubrir las relaciones e interacciones entre las variables de carácter sociológico, psicológico y pedagógico en las estructuras sociales reales.

En los estudios de campo los investigadores observan la situación social e institucional y luego examinan las relaciones entre actitudes, valores, percepciones, conductas de los individuos y de los grupos. Además no manipulan variables independientes, las trata de estimar o inferir a través de sus manifestaciones (V.D.).

VARIABLES .

Variable Dependiente.

En este estudio la categoría de deserción es todo aquel estudiante que se inscribió desde el primer semestre al Sistema de Enseñanza Abierta del Colegio de Bachilleres y retiró en 1984 su documentación definitivamente (BAJA) de Control Escolar.

Variables Independientes

Para decidir las variables a investigar en el presente estudio se tomaron en cuenta dos criterios:

Primero las referencias consultadas en general apuntan a estas variables como elementos que están mayormente relacionados con la deserción. Segundo a falta de estudios que den antecedentes al tema investigado se tomó en cuenta la experiencia obtenida por los integrantes del equipo, quienes han laborado en el SEA desde sus inicios hasta la fecha, además una de sus actividades es mantener contacto personal con el estudiantes desde que se inscribe hasta que concluye sus estudios o decide darse de baja.

En base a estos dos puntos se agruparon los variables en:

DEMOGRAFICAS.

- 1.- Edad: Del sujeto cuanto se inscribió
- 2.- Sexo: Masculino o Femenino
- 3.- Status Socioeconómico: Indices proporcionados en ocupación del estudiante, ingreso familiar y educación paterna.

- 3.1 Ocupación del Estudiante: Si trabajó cuando asistió al SEA y la ocupación que desempeñaba.

- 3.2. Ingreso Familiar: Cantidad mensual en pesos Mexicanos que toda la familia del desertor percibió durante su estancia en el SEA.
- 3.3. Educación Paterna: Grado máximo de estudios logrados por el padre, madre y/o esposo (a).

ACADEMICAS

4. Tiempo que dejó de estudiar después de la secundaria: Tiempo que transcurrió al salir de la secundaria y entrar a Bachilleres, a partir de un año en adelante.
5. Desempeño académico en la Secundaria: Promedio obtenido en la secundaria.
6. Desempeño académico en el SEA: No. de asignaturas en las que se inscribió el estudiante. Presentación de evaluaciones modulares y finales. No. de evaluaciones acreditadas. Número de veces que presentó la misma materia.
7. Técnicas de estudio: Aplicación de al menos una de las siguientes técnicas en su estudio: Subrayado, lectura y síntesis, lectura y resumen, memorización y notas al margen.
8. Hábitos de estudio: Cantidad de tiempo y lugar dedicado al estudio en forma: Diaria, cada dos, tres, cuatro o cinco días.
9. Sistema de procedencia: Secundaria del sistema abierto, escolarizado o telesecundaria.

MOTIVACIONALES

10. Razones para asistir al Sistema de Enseñanza Abierta: Efectuó examen de admisión para entrar a bachilleres o se inscribió directamente en el SEA.

11. Integración Social: Perteneció (mínimo de 2 meses) a un grupo de -- dos o más estudiantes con fines de estudio, por iniciativa propia y/o formó parte de un círculo de estudio (reunión de dos o más personas con fines de estudio) promovido por el sistema y/o se integró a algún grupo de estudiantes del SEA con fines recreativos.
12. Regularidad de asistencia al Centro.

DE APOYO ACADEMICO

13. Módulos (paquetes didácticos): Facilidad del estudiante para conseguir todos los libros de la (s) materia (s), en que estaba inscrito.
14. Manejo de los Módulos: Identificación por parte del estudiante de las claves de estudio en los módulos así como su aplicación. Si le explicaron la finalidad de los objetivos de los módulos.
15. Relación entre evaluaciones modulares y módulos: Correspondencia en tre las evaluaciones y el contenido de los libros.
16. Relación entre evaluaciones finales y módulos: Relación entre las - evaluaciones y el contenido de los paquetes didácticos.
17. Relación entre evaluaciones modulares y finales: Correspondencia en tre evaluación modular y evaluación final.
18. Servicio de Consultoría: Evaluación del estudiante de la forma en que se le proporcionó este servicio. Técnica (individual o grupal) usada por el asesor para aclarar dudas.
19. Servicio de Monitoría: Evaluación por parte del estudiante de este servicio.
20. Servicio de Biblioteca: Existencia y acceso a los módulos del SEA.

IV. 3 METODO

SUJETOS

Los sujetos del estudio fueron seleccionados de la población que se dió -baja en el año de 1984 sin importar el año de su inscripción, pero solamente se incluyeron aquellos estudiantes que se inscribieron desde el primer semestre al SEA. Quedaron fuera del estudio quienes hicieron cambio de sistema (este dato se obtuvo por medio del número de matrícula). Cuando el estudiante residía fuera de la ciudad de México tampoco se contabilizó, descontando estos datos se obtuvo una población total de 1725 estudiantes dados de baja, quedando la distribución por centro como sigue:

CENTRO	BAJAS
1. Rosario	276
2. Cien Metros	406
3. Iztacalco	495
4. Culhuacán	405
5. Satélite	143
TOTAL:	1725

SELECCION DE LOS SUJETOS

Para la aplicación de los cuestionarios se seleccionó la muestra en forma proporcional a la población de cada centro. La selección fue probabilística mediante muestreo sistemático. A continuación se describe el procedimiento utilizado. De acuerdo al orden numérico de cada centro de estudio se elaboraron listas de los sujetos dados de baja, hasta que se obtuvo la población total que fué de 1725, ésta se dividió entre 318 (Tamaño de la muestra) para obtener un intervalo casi igual a 5. Para determinar a partir de cuál sujeto se iniciará el conteo, se sortearon los números -del 1 al 5, del cual resultó elegido el número 3, éste se tomó como base para seleccionar uno de cada cinco sujetos, resultando elegidos para el estudio el 3, 8, 13, 18, 23, etc., sobrepasando el número de sujetos de la

muestra para reemplazar a sujetos que no se pudieran localizar o no quisieran participar en la investigación. La muestra por centro obtenida fué:

CENTRO	MUESTRA
1. Rosario	50
2. Cien Metros	74
3. Iztacalco	90
4. Culhuacán	73
5. Satélite	31
TOTAL:	318

ESCENARIO

La aplicación de algunos cuestionarios se llevaron a cabo en los planteles del C.B. que tienen sistema abierto, concretamente en el salón de monitoría de los cinco centros.

La mayoría se aplicaron en el domicilio de los estudiantes o en su lugar de trabajo.

INSTRUMENTOS

Se diseñó un cuestionario (VER ANEXO 1) precodificado con 45 preguntas del tipo: cerradas simples, cerradas con respuesta múltiple y también con final abierto, se incluyeron preguntas en cadena y preguntas abiertas.

Con las preguntas 1, 2, 3, 4 y 5 se obtuvieron datos generales del estudiante; el nivel socioeconómico con indicadores de la 6 y 7. Se investigó con las preguntas 8, 9, 10, 11, 13, 16, 17, 19, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30 y 31 el rendimiento académico del estudiante antes de ingresar al SEA y durante su estancia en el mismo. Para identificar la disposición del estudiante hacia el sistema se hizo con las preguntas 12, 15, 32, 33, 34, 38, y 40. Por último con la serie 14, 18, 20, 21, 23, 24, 35, 36, 37, 39,

41, 42, 43 y 44 fueron para obtener información sobre la calidad de los -- servicios que proporcionan el SEA. El número de preguntas que se consideró para cada rubro, estuvo en función de los resultados señalados en las -- investigaciones revisadas.

PROCEDIMIENTO

Para obtener la forma final del cuestionario a emplear en la investigación se realizó una prueba de piloteo. Los sujetos que participaron en esta -- prueba fueron estudiantes que se habían inscrito en el SEA desde el primer semestre y además acudieron al centro a darse de baja. El piloteo se realizó con 30 alumnos (6 de cada centro), en base a sus respuestas o dudas -- que tuvieron al llenar los cuestionarios, se obtuvo la forma definitiva de éste. Los sujetos incluidos en la prueba de piloteo no se tomaron en cuenta para el estudio.

El procedimiento para la aplicación del cuestionario se realizó de igual -- forma en todos los centros, se acudió a la oficina del Responsable para lo calizar las hojas de baja definitiva, se procedió a elaborar un listado, -- incluyendo solamente a los sujetos objetivos de este estudio, se numeraron los listados iniciando con el plantel uno y finalizando con el cinco. Posteriormente se realizó el muestreo sistemático del cual fue elegido el número 3 de la lista y de ahí se continuó de cinco en cinco. Se anotaron en tarjetas los datos de identificación de los estudiantes elegidos se clasificó la información por zonas postales.

A los estudiantes que contaban con teléfono se les llamó para explicarles el propósito del estudio, se les preguntó si no tendrían inconvenientes en participar, cuando estaban de acuerdo se concertaba una cita para que llenaran los cuestionarios, o se dejaba en sus domicilios y posteriormente se pasaba a recogerlos. Cuando faltaban datos se preguntaban telefónicamente.

Con los sujetos que no tenían teléfono y vivían en el área metropolitana, se acudió al domicilio y cuando se les encontraba se le aplicaba el cuestionario, si no se localizaban se les dejaba con un familiar una carta - (VER ANEXO 2), la cual explicaba el propósito de la investigación y la importancia de su participación. Posteriormente se pasaba a recoger el cuestionario.

Para los estudiantes que residían en el Estado de México se les mandó el cuestionario y la carta por correo con sobre timbrado, para que lo regresaran. Cuando algún cuestionario no estaba correctamente llenado y no era posible obtener la información nuevamente, se reemplazaba por otro sujeto.

Considerando que esta investigación se llevó a cabo cuando todavía no había terminado el año de 1984, se aprovechó a la población que se dio de baja directamente en los centros; como ya se conocía el intervalo para obtener la muestra, solamente lo llenaba cada quinto estudiante, esto era posible, porque se iban anotando en las listas de monitoría.

IV. 4 TRATAMIENTO ESTADISTICO DE LOS DATOS

Para el análisis estadísticos de la información obtenida en el estudio se obtuvieron primeramente las frecuencias de los reactivos, sacándose también el porcentaje de respuesta en cada una de las opciones. Posteriormente se procedió a obtener el promedio de algunas preguntas y de otras se elaboraron gráficas.

También se hicieron cuadros de correlación en su mayoría fueron de 2x2 y de variables a nivel nominal. Una vez realizado el cruzamiento de las preguntas, se procedió a determinar el tipo de pruebas estadística que se utilizaría. Para ello primeramente se calificó la asociación, disociación o independencia de los variables, esto se logró comparando las frecuencias observadas (f_o) con las frecuencias esperadas (f_e).

Las frecuencias esperadas se obtuvieron multiplicando las frecuencias marginales de cada casilla y dividiéndola entre el número total de casos. Para calificar la asociación o no se tomó el siguiente criterio. Si la frecuencia observada era mayor que la frecuencia esperada se calificaba como asociación; si la frecuencia observada era menor se calificaba como disociación; por último cuando eran iguales ambos tipos de frecuencia se marcaba independencia (Holguín y Hayashi, 1974) (en el estudio no se presentó ningún caso). Ahora bien, como la magnitud de la asociación o disociación variaba, se procedió a dejar como único análisis este procedimiento cuando fue poco importante la diferencia entre las frecuencias observadas y las esperadas. Porque a medida que la discrepancia entre los valores observados y los valores esperados es mayor, se incrementa el grado de asociación entre las dos variables (Siegel, 1972) en caso contrario no existe asociación. Cuando la diferencia fue más grande se procedió a emplear la prueba de significación X^2 (ji cuadrada), para apreciar si la asociación existente era significativa o se debía al azar.

En los cuadros de correlación de 2×2 , se usó la X^2 donde se aplica la corrección por continuidad en el mismo desarrollo de la fórmula (Blalock, -- 1983). En los cuadros 3×3 y 3×2 se utilizó la fórmula de X^2 cuyo valor se manejó con un nivel de confianza del 95%, cuando se encontraron diferencias significativas se procedió a medir la magnitud de la asociación entre las variables utilizando el coeficiente de contingencia C, éste mide el grado de asociación o relación entre dos conjuntos de atributos sobre todo cuando es información a nivel nominal (Siegel, 1972). Los datos pueden tener cualquier número de categorías computándose dicho coeficiente con tablas desde 2×2 , hasta cualquier tamaño. El coeficiente tiene las siguientes características: cuando hay carencia de asociación su valor es igual a cero; si las variables se relacionan, su límite superior está en función del número de categorías empleadas. El límite superior para una tabla $2 \times 2 = 0.707$; para una 3×3 su valor máximo será = 0.816.

Para calificar la magnitud de la asociación encontrada se utilizó la tabla presentada por Soriano, (1978).

Valor del coeficiente	Magnitud de la asociación o correlación
Menos de .25	Baja
De .25 a .45	Media baja
De .46 a .55	Media
De .56 a .75	Media alta
De .76 en adelante	Alta

IV. 5 RESULTADOS

Aspectos demográficos

De los análisis estadísticos realizados con los datos de la investigación, se obtuvieron los siguientes resultados. En la figura 1 se observa que la mayoría de estudiantes encuestados se inscribieron en los ochentas, representados en primer lugar con un 40.6% los registrados en 84, seguidos por un 22.3% del año 83 y en porcentajes menores se distribuyeron los desertores que se inscribieron del año 76 al 82.

Alrededor de una tercera parte de la población (Cuadro 1) fue menor de 18 años. Se sacó la media aritmética de la edad de los desertores y fue de 20.6 años, deduciendo que la mayoría de la población que compone el sistema es joven.

Respecto al factor sexo observamos (Figura 2) que no hubo diferencias en su distribución porcentual, 50.6% estuvo representado por el sexo masculino y 49.4% le correspondió al femenino.

La población que trabajó estuvo formada por un 65.1% (Figura 3) siendo dos terceras partes los que ejercieron el puesto de empleados y una tercera parte se distribuyó entre los técnicos, obreros y comerciantes principalmente. Por otro lado, un 2.5% correspondió a las amas de casa y 32.5% -- fueron estudiantes.

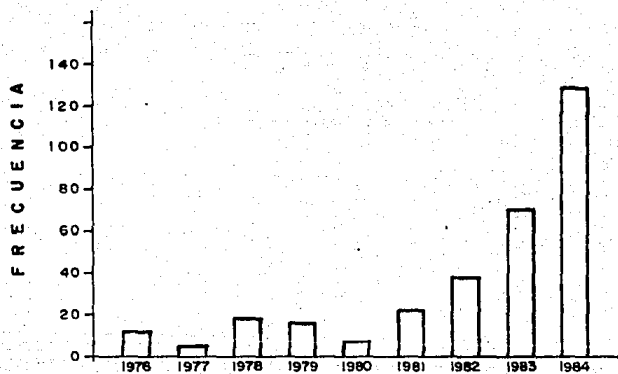


FIGURA 1 AÑO DE INSCRIPCIÓN DE LOS DESERTORES

Si bien es cierto que, casi dos terceras partes de la población trabajaba, es importante señalar que solamente un 17.3% fungía como sostén de la familia y un 36.2% contribuía en forma auxiliar (ver anexo).

En el cuestionario se indagó sobre ingreso familiar mensual pero, no fue posible un análisis de esta información porque los datos reportados por los sujetos no fueron acordes con la pregunta, motivo por el cual no se pudo obtener un ingreso promedio que diera información sobre la situación económica real del desertor.

CUADRO No. 1

Edad de los desertores al momento de inscribirse

Edad	Frec.	%
15 - 17	104	32.7
18 - 20	91	28.6
21 - 23	49	15.4
24 - 26	35	11.0
27 - 29	21	6.6
> - 30	18	5.7
T o t a l	318	100.0

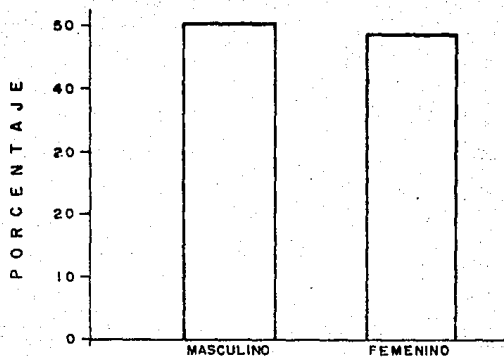


FIGURA 2. SEXO DE LOS DESERTORES

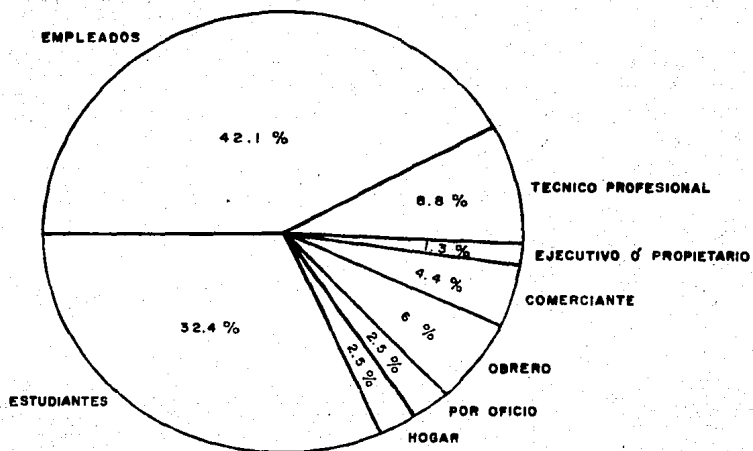


FIGURA 3. OCUPACION DE LOS DESERTORES

Respecto a la escolaridad del padre del desertor (VER ANEXOS) alrededor de dos quintas partes cursaron como grado máximo la primaria y casi una quinta parte estudió hasta secundaria, en los grados superiores se distribuyeron en porcentaje menores. Por otro lado, en la escolaridad materna más de la mitad alcanzó estudios primarios y poco más de una quinta parte estudió hasta secundaria y en porcentaje menor se distribuyeron quienes hicieron estudios superiores. Un 21.1% reportó de su cónyuge los estudios alcanzados.

Aspectos Motivacionales

Un poco más de la tercera parte de estudiantes presentaron examen de admisión. (VER ANEXO).

La asistencia de los desertores al centro de estudio se muestra en la figura 4, observándose que un alto porcentaje de estudiantes (35.2) solamente se inscribió pero, no utilizó ningún servicio, un 44.0% asistió al SEA de forma irregular y solamente un 20.8% lo hizo de manera regular.

La mayoría de los desertores realizaron sus estudios en forma individual (VER ANEXOS) y en consecuencias no participaron en actividades recreativas.

Los motivos que dieron para darse de baja se clasificaron según los rubros de la figura 5, la inadaptación al SEA obtuvo el mayor porcentaje - 23.6% y le siguió el cambio de institución educativa con un 21.1%, el cambio de residencia lo reportó un 13.5%, seguida por los motivos de trabajo con un 11.3% y en menores porcentajes se distribuyeron los problemas personales, falta de tiempo, falta de apoyo del SEA, etc.

Aspectos Académicos del Estudiante.

Las características de los desertores antes de ingresar al SEA son: que la gran mayoría provenían del sistema escolarizado (VER ANEXOS) y menos de una décima parte de los desertores estudió en sistema abiertos o telesecundaria. Más de la mitad suspendió estudios después de las secundaria



FIGURA 4. TIPO DE ASISTENCIA DE LOS DESERTORES AL CENTRO DE ESTUDIOS.

· P O R C E N T A J E

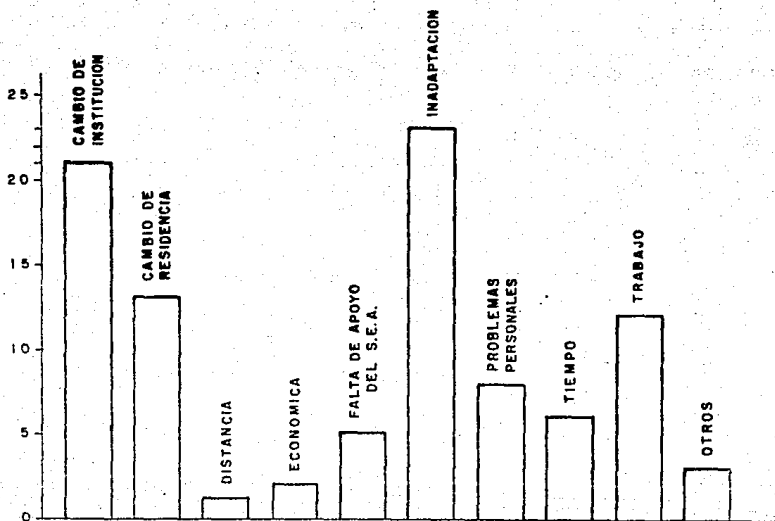


FIGURA 5 RAZONES QUE DIERON LOS DESERTORES PARA DEJAR EL S.E.A.

(VER ANEXOS) y dejó de estudiar en promedio 3.7 años, se sacó la media aritmética del promedio obtenido en la secundaria siendo de 7.7.

Respecto al desempeño académico del desertor durante su permanencia en el SEA fue el siguiente: Se inscribió en promedio a 5 asignaturas. Cabe aclarar que a partir de aquí, se considerará como población total a 206 sujetos (64.8%) porque son quienes si asistieron al plantel tanto en forma irregular como regular a solicitar servicios, los 112 sujetos restantes (35.2%) se inscribieron y solamente regresaron al SEA para darse de baja. Un 39.6% presentó evaluación modular (Figural 6) y de éstos, solamente un 17.9% realizó evaluación final; acreditó el 13.8% cuando menos una asignatura y el 9.7% no aprobó cuando menos una materia (VER ANEXOS). Un 7.2% presentó 2 veces o más alguna (s) asignatura (s).

Los desertores reportaron haber usado principalmente la técnica de lectu-raysíntesis (VER ANEXOS) seguido por la de resumen y memorización. Estu-diaron en promedio 14.6 días al mes, dedicándose al estudio un promedio de 111 minutos.

Aspectos de Apoyo Académico

Los desertores que consiguieron todo el material de estudio fueron el 45.2% (Quadro 2), en forma incompleta el 35.2% solamente un 5.3% no encontró ningún módulo; es importante resaltar que un 13.5% no hizo intentos de conseguir el material. (Esta información es sobre los 318 encuestados).

La mayoría de los estudiantes reportaron haber leído las claves de estudio contenidos en los módulos (aunque muchos no dieron la respuesta correcta a la pregunta que hacía alusión a las claves de estudio). Casi tres cuartas partes de la población mencionaron conocer la finalidad de los objetivos tanto generales como específicos contenidos en los módulos (VER ANEXOS).

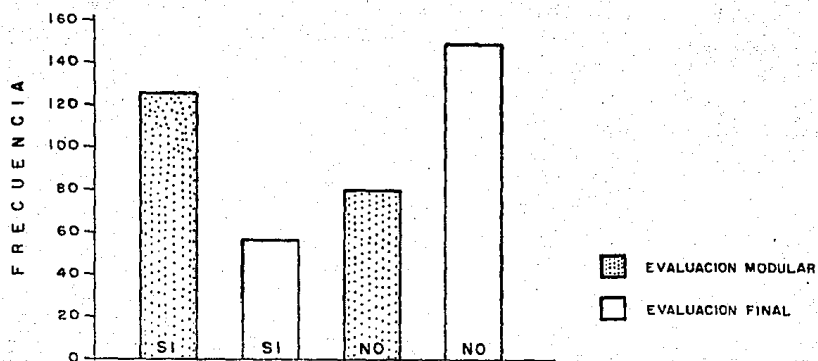


FIGURA 6 FRECUENCIAS DE EVALUACIONES MODULARES Y FINALES PRESENTADAS POR LOS DESERTORES

CUADRO N° 2
Adquirieron el material completo

Módulos	Frec.	%
Completos	145	45.6
Incompletos	112	35.2
Ninguno	17	5.3
No buscó	43	13.5
TOTAL	317	99.7

*1 (.3%) sujetos no contestaron

Del 61.2% que presentó evaluación modular la mayoría opinó que si cumplió con su función de realimentar al estudiante en su aprendizaje, además opinaron que si hubo correspondencia entre la evaluación y el contenido de los módulos, (también consideraron que existió relación entre ambas evaluaciones).

Más de dos terceras partes de los desertores (Cuadro 3) asistieron a consultoría, la gran mayoría hizo uso de este recurso en forma personal (VER ANEXOS), del pequeño porcentaje que asistió en grupo, la exposición de temas fue la técnica más usada por los consultores para aclarar las dudas de los estudiantes. Casi la mitad de los desertores calificó el servicio de la consultoría como bueno.

Al servicio de monitoría asistieron 63.6% (Cuadro 4) a la mayoría se le proporcionó atención por medio de entrevistas personales (VER ANEXOS); sobre el servicio de monitoría que les hubiese gustado recibir más información marcaron las técnicas para estudiar. En términos generales opinaron que el servicio fue bueno.

Hizo uso del servicio de biblioteca el 57.3% (VER ANEXOS) y de ellos casi las dos terceras partes encontraron el material de estudio.

CUADRO No. 3

Desertores que asistieron a consultoría

Asistió	Frec.	%
Si	142	69.0
No	64	31.0
Total	206	100.0

CUADRO No. 4

Desertores que solicitaron el servicio de monitoría

Asistió	Frec.	%
Si	131	63.6
No	71	34.5
Total	202*	98.1

*4 (1.9%) sujetos no contestaron

Tomando en consideración los resultados de los cuadros de correlación se elaboraron tablas para presentar la información, en la número 1 se exploró la relación que guardaban el sexo con la presentación de modulares.

Tabla No. 1

Sexo y presentación de evaluación modular

Sexo	Presentación de Modulares				Total	
	Si		No		f	%
	f	%	f	%		
Masculino	50	24.3	44	21.4	94	45.6
Femenino	76	36.9	36	17.4	112	54.4
Total	126	61.2	80	38.8	206	100.0

$X^2 = 4.02$ la prueba fue significativa con un 95% confiabilidad.

Coefficiente C. de contingencia = .13

Comparación de frecuencias observadas (fo) y frecuencias esperadas (fe)

Sexo y presentación de modulares	fo	fe
Hombres y presentaron modulares	50	57.5

Mujeres y presentaron modulares	76	68.5
Hombres y no presentaron modulares	44	36.5
Mujeres y no presentaron modulares	36	43.5

Esto da lugar a interpretar que el sexo es una variable asociada con la presentación de exámenes modulares porque las mujeres fueron quienes hicieron mayor número, en cambio en los hombres se presentó asociación, pero con la no presentación de exámenes, encontrándose esta relación significativa, siendo la magnitud de la asociación baja.

Cuando se comparan los exámenes finales la diferencia desaparece casi en su totalidad (Tabla No. 2) porque ambos sexos hicieron finales en proporciones casi semejantes.

Tabla No. 2
Sexo y presentación de evaluación final .

Sexo	Presentación de Finales					
	Si		No		Total	
	f	%	f	%	f	%
Masculino	27	13.1	67	32.5	94	45.6
Femenino	30	14.6	82	39.8	112	54.4
Total	57	27.7	149	72.3	206	100.0

χ^2 no fue significativa

Comparación de frecuencias

Sexo y presentación de finales	fo	fe
Hombres y presentaron final	27	26.0
Mujeres y presentaron final	30	31.0

Hombres y no presentaron final	67	68.0
Mujeres y no presentaron final	82	81.0

Como la diferencia entre las frecuencias es bajísima, indica que la asociación no es significativa en consecuencia no se realizó ni la X^2 ni el coeficiente C. de contingencia. Esta información da lugar a interpretar que mientras en los modulares el sexo sí influye, en los finales no existe ninguna relación.

Como nos interesaba averiguar si podía tener alguna influencia el suspender estudios con ciertas actividades se cruzó ésta con la forma de asistencia al centro de estudios.

Tabla No. 3

Suspensión de estudios y forma de asistencia al centro

Suspendió Estudios	Forma de Asistencia al Centro							
	No volvió		Irregular		Regular		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Si	71	22.3	93	29.2	33	10.4	197	61.9
No	41	12.9	47	14.8	33	10.4	121	38.1
Total	112	35.2	140	44.0	66	20.8	318	100.0

$X^2 = 5.25$ la prueba fue significativa con un 90% de confiabilidad.

Coefficiente C. de contingencia = .12

Comparación de frecuencias

Interrupción de estudios y forma de asistencia	fo	fe
Desertores que suspendieron y no volvieron	71	69.4
Desertores que no suspendieron y no volvieron	41	42.6
Desertores que suspendieron y asistieron irregularmente	93	86.7

Desertores que no suspendieron y asistieron irregularmente	47	53.3
Desertores que suspendieron y asistieron regularmente	33	40.9
Desertores que no suspendieron y asistieron irregularmente	33	25.1

Así obtuvimos una asociación de los que suspendieron estudios con el hecho de no volver al plantel por un lado y por el otro se encontró una relación con su asistencia irregular a los centros de estudio. En cambio los desertores que habían continuado estudios se asociaron con la asistencia regular al plantel. Se realizó la X^2 y fue significativa, siendo la magnitud de la asociación baja.

Tabla No. 4

Interrupción de estudios y presentación de modulares

Interrumpió Estudios	Presentación de Modulares				Total	
	Si		No			
	f	%	f	%	f	%
Si	71	34.5	53	25.7	124	60.2
No	54	26.2	26	12.6	80	38.8
Total	125	60.7	79	38.8	204	99.0

X^2 no fue significativa

Comparación de frecuencias

Suspensión de estudios y modulares presentados	f_o	f_e
Suspendió y presentó modular	71	76.0
No suspendió y presentó modular	54	49.0
Suspendió y no presentó modular	53	48.0
No suspendió y no presentó modular	26	31.0

Esta información indica que el suspender estudios o continuarlos no influye para presentar evaluaciones modulares ya que la diferencia entre las frecuencias fue muy baja y por tanto la X^2 no fue significativa y no se sacó el coeficiente C.

Tabla No. 5

Desertores que interrumpieron estudios y presentaron finales

Interrumpió Estudios	Presentación de Finales					
	Si		No		Total	
	f	%	f	%	f	%
Si	38	18.4	86	41.7	124	60.2
No	19	9.2	61	29.6	80	38.8
Total	57	27.6	147	71.4	204*	99.0

* dos sujetos no contestaron

X^2 no fue significativa

Comparación de frecuencias

Interrupción de estudios y presentación de finales	fo	fe
Suspendió y presentó finales	38	34.6
No suspendió y presentó finales	19	22.4
Suspendió y no presentó finales	86	89.4
No suspendió y no presentó finales	61	57.6

Estos datos muestran que no influye el continuar o suspender los estudios en la presentación de exámenes finales en el sistema abierto, como las diferencias en las frecuencias fue muy baja no se obtuvo ni la X^2 ni el coeficiente de asociación.

Tabla No. 6
Interrupción de estudios y servicio de consultoría

Interrumpió Estudios	Asistió a Consultoría					
	Si		No		Total	
	f	%	f	%	f	%
Si	88	42.7	36	17.5	124	60.2
No	52	25.2	28	13.5	80	38.8
Total	140	67.9	64	31.0	204*	99.0

* dos sujetos no contestaron

χ^2 no fue significativa

Comparación de frecuencias

Interrupción de estudios y solicitud de consultoría	fo	fe
Suspendieron y solicitaron consultoría	88	85.1
No suspendieron y solicitaron consultoría	52	54.9
Suspendieron y no solicitaron consultoría	36	38.9
No suspendieron y no solicitaron consultoría	28	25.1

En este cuadro al igual que los dos anteriores, hallamos que cuando los de
sectores continuaron o suspendieron estudios no tuvo influencia sobre el
servicio de consultoría solicitado, porque la diferencia obtenida en las
frecuencias fue muy baja entonces la asociación encontrada en la realidad
no es significativa.

Tabla No. 7
Interrupción de estudios y servicio de monitoría.

Interrumpió Estudios	Asistió a Monitoría					
	Si		No		Total	
	f	%	f	%	f	%
Si	83	40.2	38	18.4	121	58.7
No	47	22.8	32	15.5	79	38.3
Total	130	63.1	70	33.9	200*	97.0

* seis sujetos no contestaron

χ^2 no fue significativa

Comparación de frecuencias

Interrupción de estudios y solicitud de monitoría	fo	fe
Suspendieron y solicitaron monitoría	83	78.6
No suspendieron y solicitaron monitoría	47	51.4
Suspendieron y no solicitaron monitoría	38	42.4
No suspendieron y no solicitaron monitoría	32	27.6

Al igual que en la tabla de consultoría no se encontró una asociación significativa entre la continuación o interrupción de estudios y el hecho de solicitar el servicio de monitoría debido a la baja diferencia entre las frecuencias, por ello no se sacó ni la χ^2 ni el coeficiente de asociación.

Se indagó si la cantidad de material adquirido se relacionaba con el tipo de asistencia al centro de estudios, elaborándose un cuadro de correlación 3x3 del cual se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla No. 8

Libros adquiridos y forma de asistencia a los centros

Libros	Asistencia a los Centros de Estudio							
	No volvió		Irregular		Regular		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Completos	42	13.2	64	20.1	39	12.3	145	45.6
Incompletos	24	7.5	65	20.4	23	7.2	112	35.1
Ninguno	46	14.5	10	3.2	5	1.6	61	19.5
Total	112	35.2	139	43.7	67	21.1	318	100.0

$\chi^2 = 58.3$ con un nivel de confiabilidad de 95%

Coefficiente C de contingencia = .39

Comparación de frecuencias

Material adquiriendo y forma de asistencia	fo	fe
Libros completos y no volvió	42	51.0
Libros incompletos y no volvió	24	39.4
Sin libros y no volvió	46	21.5
Libros completos y asistió irregularmente	64	63.4
Libros incompletos y asistió irregularmente	65	48.9
Sin libros y asistió irregularmente	10	26.7
Libros completos y asistió regularmente	39	30.5
Libros incompletos y asistió regularmente	23	23.6
Sin libros y asistió regularmente	5	12.8

En este cuadro observamos que cuando el desertor no tuvo el material de estudio influyó para que no volviera al sistema a solicitar algún tipo de servicio. Por otra parte cuando contó con los módulos, aunque fueran incompletos afectó para que asistieran los estudiantes en mayor proporción de manera irregular. Un hecho importante es, cuando consiguieron todos los libros se asoció con la asistencia del desertor tanto irregular como regularmente. Esta relación fue significativa, siendo su magnitud media.

Como un sistema abierto no requiere que el estudiante este continuamente en el plantel, entonces ¿cuál será el papel que desempeñará el acudir al centro (regular o irregularmente) en el uso de los servicios académicos que brinda el sistema?. Para ello se hicieron cuadros de correlación de 2x2, de los cuales se sacaron los siguientes resultados.

Tabla No. 9
Asistencia de los desertores y presentación de modulares

Forma de Asistencia	Realizó		Modulares		Total	
	Si		No			
	f	%	f	%	f	%
Irregular	76	36.9	64	31.1	140	68.0
Regular	50	24.3	16	7.7	66	32.0
Total	126	61.2	80	38.8	206	100.0

$\chi^2 = 7.81$ significativa con un nivel de confianza de 95%
Coeficiente C de contingencia = .19

Comparación de frecuencias

Forma de asistencia al plantel y realización de modulares	fo	fe
Asistieron irregularmente y presentaron modular	76	85.6
Asistieron regularmente y presentaron modular	50	40.4
Asistieron irregularmente y no presentaron modular	64	54.4
Asistieron regularmente y no presentaron modular	16	25.6

La tabla muestra que cuando el desertor acudió al plantel regularmente in fluyó para la presentación de modulares, en cambio cuando asistieron irregularmente se relacionó con la no presentación de exámenes, encontrándose significativa esta asociación pero con una magnitud baja.

Quando se cruzó el tipo de asistencia con los finales se obtuvieron los siguientes resultados.

Tabla No. 10
Forma de asistencia de los desertores y presentación de finales

Forma de Asistencia	Realizó		Finales		Total	
	Si		No			
	f	%	f	%	f	%
Irregular	36	17.5	104	50.5	140	68.0
Regular	21	10.2	45	21.8	66	32.0
Total	57	27.7	149	72.3	206	100.0

X^2 no fue significativa

Comparación de frecuencias

Forma de asistencia y presentación de finales	fo	fe
Asistieron irregularmente y presentaron finales	36	38.7
Asistieron regularmente y presentaron final	21	18.3
Asistieron irregularmente y no presentaron final	104	101.3
Asistieron regularmente y no presentaron final	45	47.7

Mientras que para presentar modular se encontró relación con la forma de asistencia, en las evaluaciones finales no se encontró ninguna asociación porque la diferencia entre las frecuencias fue muy baja, por ello podríamos deducir que en este rubro no intervino la forma de asistencia al centro de estudios.

Respecto a la consultoría encontramos:

Tabla No. 11
Forma de asistencia del desertor y solicitud de consultoría

Forma de Asistencia	Solicitó		Consultoría		Total	
	Si		No			
	f	%	f	%	f	%
Irregular	81	39.3	56	27.2	137	66.5
Regular	50	24.2	15	7.3	65	31.6
Total	131	63.5	71	34.5	202*	98.1

* cuatro sujetos no contestaron

$\chi^2 = 5.35$ fue significativa con un 95% de confiabilidad

Coefficiente C de contingencia = .16

Comparación de frecuencias

Forma de asistencia y consultoría	fo	fc
Asistió irregularmente y si solicitó	81	88.8
Asistió regularmente y si solicitó	50	42.2
Asistió irregularmente y no solicitó	56	48.2
Asistió regularmente y no solicitó	15	22.8

Los datos arrojados muestran asociación, cuando los desertores asistieron regularmente al centro de estudios y pidieron el servicio académico de la consultoría contrastando este hecho también se asoció la asistencia irregular al plantel pero no se acudió al consultor. La asociación fue significativa siendo su magnitud baja.

Por último los resultados referentes al servicio de monitoría señalan lo siguiente:

Tabla No. 12
Forma de asistencia del desertor y solicitud de monitoría

Forma de Asistencia	Solicitó		Monitoría		Total	
	Si		No			
	f	%	f	%	f	%
Irregular	88	42.7	52	25.2	140	68.0
Regular	54	26.2	12	5.8	66	32.0
Total	142	68.9	64	31.1	206	100.0

$\chi^2 = 6.65$ fue significativa con un 95% de confiabilidad

Coefficiente C de contingencia = .17

Comparación de frecuencias

Tipo de asistencia y servicio de monitoría	fo	fe
Asistió irregularmente y si solicitó	88	96.5
Asistió regularmente y si solicitó	54	45.5
Asistió irregularmente y no solicitó	52	43.5
Asistió regularmente y no solicitó	12	20.5

En esta tabla al igual que la anterior se encontró asociación significativa entre los estudiantes que acudieron regularmente y solicitaron el servicio de monitoría, también se encontró la relación cuando los desertores asistieron irregularmente y no pidieron servicio alguno de monitoría, en este caso la magnitud de la asociación fue también baja.

IV.6. CONCLUSION Y DISCUSION

La población de la muestra estuvo representada mayormente por estudiantes que se inscribieron en mil novecientos ochenta y cuatro, esto se debió fundamentalmente a que fue el año de realización del estudio; además, es común que un mayor número de desertores se den de baja el mismo año de su inscripción, resultados similares se localizan en la literatura pues en el primer año es cuando desertan mayor número de estudiantes (Labarca, -- Campos, Cáceres, Cárdenas y Orostegui, 1981; Pantage y Creedon, 1978).

Respecto al sexo no hubo diferencias en la tasa de deserción, estos hallazgos son acordes con los de Bragg, 1956; Iffert, 1975; Rossman, 1976; Sewell y Shah, 1967.

Analizando las características de los desertores del SEA encontramos dos tipos de población: la primera compuesta por jóvenes que no cumplieron con el requisito de edad establecida originalmente en el diseño del sistema, ya que como se expuso en el capítulo dos debían ser mayores de dieciocho años. La mayoría de estos estudiantes no trabajaban, en consecuencia contaron con tiempo completo para estudiar.

El segundo tipo de población lo constituyó en promedio también gente joven, pero mayor de dieciocho años, trabajaron la mayoría en puestos de empleados, quienes por lo regular cumplen con horarios relativamente cómodos los cuales son susceptibles de armonizarse con actividades escolares, derivando que la mayoría de estos desertores pudieron combinar ambas actividades. Además como veremos más adelante, en las razones para darse de baja, el tiempo no fue elegido como principal razón para abandonar el sistema.

Así mismo apoyados en la información obtenida, al parecer el aspecto económico no fue fundamental para desertar del SEA, solo una pequeña proporción sostuvo a su familia y muchos de ellos únicamente colaboraron al ingreso familiar, esta idea se refuerza además, porque al renunciar al sis-

tema solamente un reducido porcentaje mencionó motivos económicos. Aunque esta información no descarta el hecho de que hubo desertores de escasos recursos.

Las experiencias escolares de ambos tipos de población fueron realizadas en un sistema tradicional, el cual fomenta conducta de pasividad y dependencia hacia el profesor, forma que se contraponen a un sistema abierto -- porque en éste el estudiante debe asumir la responsabilidad de organizar sus actividades de aprendizaje por sí mismo.

Cuando el desertor suspendió estudios encontramos que la mayoría o no volvió al plantel o asistió irregularmente, siendo importante identificar a quienes han dejado de estudiar porque los resultados señalan que cuando han seguido estudiando asisten al centro con mayor frecuencia. Tal vez esto se deba a la costumbre de asistir a la escuela, situación que puede -- ser aprovechada para ofrecerles a los estudiantes actividades académicas y recreativas para aumentar la asistencia a los centros de estudio.

Podemos concluir que los dos tipos de población desertora contaron en términos generales con tiempo para estudiar y éste no fue la razón principal para dejar el sistema; así también el aspecto económico tampoco constituyó el único motivo para abandonarlo, siendo acorde con Bruera, 1981; La Barca et al., 1981; Pantage y Creedon, 1978, cuando analizan el ingreso familiar.

Posiblemente tuvo cierta influencia los antecedentes escolares, porque la gran mayoría cursó sus estudios en el sistema tradicional; o el haber suspendido estudios. En este rubro Saborío (1981) halló relación entre la deserción y el tiempo de egreso del ciclo anterior, además estos desertores no acudieron al SEA con tanta frecuencia.

Para ofrecer alternativas de solución, el sistema podría capacitar al estudiante cuando ingrese y enseñarle que el esquema tradicional de clases-profesor-alumno no es el único para aprender, además ofrecer actividades

dentro de la institución para fomentar mayor participación del estudiante.

En cuanto al aspecto motivacional se manejó en términos operacionales como: el propósito para el cual fue elegido el SEA; participación del desertor en actividades sociales; así como razones para abandonar el sistema. Un buen porcentaje de la población no eligió el SEA por interés, sino como un medio, donde al acreditar el primer semestre le permitiría cumplir con el requisito establecido por el escolarizado para realizar cambio de sistema. Consideramos esta decisión como un factor motivacional que influyó en la falta de integración por parte del estudiante hacia el sistema, porque según estudios existe una relación directa entre el nivel de compromiso a la institución y la persistencia (Bean, 1980; Bruera, 1981; Hackman y Dysinger, 1970; Hazard, 1981; Pascarella y Chapman, 1983; Pascarella y Terenzini, 1981; y Tinto, 1975).

Esta información da lugar a reflexionar lo siguiente: si el SEA creará -- procedimientos para retener a estos estudiantes, posiblemente terminará -- convirtiéndose solamente en un puente educativo del sistema escolarizado, desvirtuándose como alternativa educativa. Consideramos que sería conveniente para la institución valorar esta situación y definir las políticas educativas a seguir respecto a este problema.

Después de haber asistido a la plática introductoria en la cual se le dieron a conocer los recursos del centro de estudios, los estudiantes se inscriben cuando consideran que el sistema responde a sus necesidades o pueden buscar otras opciones educativas. Los resultados del estudio mostraron a una parte de la muestra que solamente se inscribió y no asistió al centro de estudios, tal vez abandonó la escuela cuando percibió otra forma de invertir su tiempo y recursos para obtener mayores beneficios por que permaneciendo en la escuela reduciría sus ganancias (Saborío, 1981; Tinto, 1975). O posiblemente eligieron equivocadamente la escuela (Bruera, 1981; Pantage y Creedon, 1978).

Valdría la pena cuestionar si la plática introductoria es suficiente para sensibilizar a los aspirantes que desean ingresar a la institución, -- acerca de si realmente representa para ellos la opción educativa que satisface sus necesidades o si convendría que realizara otra actividad, la cual tuviera como finalidad capacitarlo para desarrollar habilidades suficientes para realizar sus estudios en sistema abierto.

Respecto a los desertores que asistieron al centro evidencia que, es necesario involucrar más al estudiante en actividades grupales tanto de aprendizaje como recreativas, porque los resultados indican que la mayoría estudiaron individualmente y en su casa.

Creemos que el trabajo grupal permitiría compartir experiencias, éxitos y fracasos con compañeros que atraviesan por la misma situación, posiblemente el hecho de haber realizado sus estudios individualmente, les haya -- obligado a llevar todo el peso de sus fracasos escolares en la soledad de sus estudios, porque los resultados señalan que cuando existe integración social hay mayor persistencia en la escuela (Pascarella y Chapman, 1983; -- Pascarella y Terenzini, 1980; Rootman, 1972; Tinto, 1975).

Analizando las razones para darse de baja encontramos como principal motivo manifestado por los desertores, la inadaptación al sistema, seguida en frecuencia por el cambio de institución educativa, el cual en cierta medida implica también falta de adaptación. Si estimamos estas dos razones -- juntas, nos indica que casi la mitad de la población no se adapta al sistema. Rootman (1972) halló también a este factor como causa principal -- del abandono escolar.

Este fenómeno posiblemente se debe como ya se dijo anteriormente a que los estudiantes están acostumbrados al esquema profesor-alumno como único medio para aprender y al no encontrar lo mismo en el sistema abierto, pues deben enfrentarse ellos mismos a la responsabilidad de su aprendizaje, por lo que mejor optan dejarlo.

Ante esta situación, convendrá ofrecerles alternativas al estudiante las cuales suplieran la función de las clases y el profesor, actividades que estuvieren encaminadas a brindarles elementos para abordar por sí mismos su estudio, dichas actividades podrían ser realizadas tanto por consultores como por monitores (asesores psicopedagógicos).

Otra causa dada para dejar el SEA fue el cambio de residencia; seguida por el trabajo quizás influya en este rubro el tipo de actividades desempeñadas, las cuales les dificulta estudiar (Bruera en 1981 encontró como principal motivo para la deserción el trabajo).

El menor porcentaje se presentaron los problemas personales como motivo para dejar el sistema. Al igual que en la literatura los problemas emocionales y de ajuste son citados con menor frecuencia (Alexander y Haldane, 1980; Pantage y Creedon, 1978; Rootman, 1972) siendo factible que la labor del monitor (asesor psicopedagógico) pueda encaminarse a conocer más detalladamente cuál es la problemática en particular que afecta al desertor.

Antes de iniciar el análisis del rendimiento académico, expondremos las siguientes conclusiones: para una porción de los desertores derivamos que influyó en buena medida, el hecho de haber considerado al SEA solamente como medio educativo para ingresar al escolarizado. La falta de interés también se vió manifestada en los desertores que se inscribieron y no regresaron. Tal vez la baja integración social del desertor hacia el sistema afectó la decisión de darse de baja. Finalmente los principales motivos manifestados por los desertores para irse fueron la inadaptación al sistema, el cambio de institución educativa, de residencia y razones de trabajo.

Pasando a otro punto, detectamos que al valorar la ejecución académica de los desertores en la institución fue en términos generales bajo el porcentaje de estudiantes integrados académicamente porque solamente poco más de una décima parte logró acreditar al menos una evaluación final. Cuando

se analizó el sexo como factor para presentar exámenes detectamos que intervinó parcialmente, porque solamente se encontró asociación entre el sexo femenino y las evaluaciones modulares, sin embargo, en los exámenes finales no hubo tal asociación. Aunque sea parcialmente existe apoyo de que las mujeres se integran más académicamente que los hombres. Estos resultados indican la importancia de dirigir acciones encaminadas a fomentar la participación de los hombres para que presenten más evaluaciones modulares.

Además también observamos una disminución, a poco menos de la mitad la presentación de exámenes finales con respecto a los modulares y la literatura señala que cuando el rendimiento logrado en el primer semestre es bajo los estudiantes desertan (Avakian, Mac Kinney y Allen, 1982; Bean, --- 1980; Edwards y Waters, 1982). O también pudo haber sucedido que los estudiantes que si lograron acreditar hayan decidido abandonar el SEA voluntariamente más no por bajo rendimiento (Cocker, 1968; Hackman y Dysinger, 1970; Pantage y Creedon, 1978).

Para el desertor la evaluación modular sí cumplió la función de realimentarlo, porque la gran mayoría percibió congruencia entre el contenido de los libros y las evaluaciones modulares y finales que presentaron. Así mismo encontró correspondencia entre las evaluaciones modulares y finales. Sin embargo, es un punto que merece especial atención, así como de un estudio más detallado.

El tiempo promedio que dejaron de estudiar los desertores fue relativamente amplio y suponíamos influiría para que los estudiantes hicieran mayor uso de los recursos que ofrece el SEA porque iban a tener más dudas y deseos de estudiar, sin embargo, los resultados no indican diferencias en cuanto a la solicitud de servicios entre desertores que suspendieron estudios y quienes no lo hicieron.

Posiblemente otro factor que pudo haber influido para la baja integración académica de los desertores fue haberse inscrito en más de tres asignaturas, esta situación les impidió concretar un plan de estudio el cual les

hubiera permitido organizar sus actividades de aprendizaje en forma tal que hubiesen podido obtener logros académicos.

Los desertores reportaron haber usado técnicas de estudio y posiblemente lo hicieron, aunque probablemente no fueron las técnicas óptimas, es decir aquellas que les redituaran mayor beneficio para lograr un estudio eficaz. Aunado a esta situación, se encontró discrepancia entre el número de asignaturas a las que se inscribió el desertor y el tiempo que dedicó al estudio, lo que hace suponer que las técnicas y los hábitos de estudio utilizados por los desertores no fueron las más apropiadas, porque Demitroff, - - 1974; Pantage y Creedon, 1978. concluyen que cuando las técnicas de estudio son deficientes los resultados académicos también lo son. Consideramos que en términos generales el desertor careció de habilidades eficaces que le permitieran estudiar por sí mismo, tales como técnicas y hábitos de estudio que le redituaran el mayor beneficio, prueba de ello son los resultados donde los desertores demandan mayor información al respecto.

Un elemento que podría contrarrestar la baja integración académica sería fomentar la asistencia al centro de estudio porque los resultados señalan que cuando los desertores iban regularmente presentaron un mayor número de exámenes modulares, aunque con los finales no se relacionó. Si el estudiante cumple con el requisito de presentar los modulares entonces será más probable que haga sus exámenes finales a menos que los modulares no cumplan con su función formativa.

Si el SEA promoviera actividades para que el estudiante acuda con mayor regularidad al plantel, posiblemente se aumentará la retención y favorecerá el egreso. Para ello, debe asegurarles un espacio propio y definitivo en el cual puedan reunirse y realizar sus actividades, tales como círculos de estudio, de aprendizaje, sociales, etc.

Analizando otro aspecto encontramos que el material didáctico ha atravesado en repetidas ocasiones por período de escasez en los cuales es difícil

o imposible conseguirlos, siendo éste un elemento indispensable para que el estudiante intente integrarse al sistema porque los resultados señalan que cuando no tienen libros no regresaron al plantel y cuando consigieron alguno o todos los módulos asistieron al centro.

El SEA debe tener siempre libros disponibles o material alternativo tales como guías de estudio, porque constituye una herramienta indispensable para el aprendizaje, lo cual a su vez afecta la participación e integración académica.

Siendo la biblioteca la alternativa para subsanar la carencia de libros y aún cuando en esta investigación fue muy bajo el porcentaje de desertores que no obtuvo respuesta satisfactoria en el uso de este servicio, se debe tener siempre a disposición del estudiante el suficiente material de estudio.

Los libros del SEA tienen la presentación del contenido, distinta a los demás libros, por ello bajo el rubro de claves de estudio se dan al estudiante indicaciones acerca de la estructura del módulo para que logre un mayor aprovechamiento en su lectura. En base a los resultados se ve la necesidad de evidenciar al estudiante las ventajas de estos textos, porque durante su estancia en el SEA los módulos constituyen el material básico de estudio, pues encontramos en esta investigación que fueron pocos los desertores que entendieron la finalidad de las claves de estudio.

Respecto a la cantidad de servicios solicitados encontramos que los desertores que pidieron mayor cantidad de consultorías y monitorías fueron los que asistieron regularmente y disminuyó la demanda cuando se presentaron irregularmente.

Respecto a la forma de impartir la consultoría encontramos que a pesar de ser un sistema abierto el consultor empleó la exposición de tema para aclarar las dudas, aún cuando fue consultado grupalmente. Tal vez este hecho se dió porque la mayoría de las consultas fueron individuales, o posible-

mente porque para ingresar como consultor, se pide como requisito impartir clases en el escolarizado además que no se le proporciona ninguna capacitación, provocando con ello que solamente la exposición fuera la forma principal de enseñanza.

Por otra parte, los monitores (asesores psicopedagógicos) como primer contacto formal que tiene el estudiante con el SEA, los orienta para obtener mayor provecho de los recursos encontramos con sorpresa que buena parte de la población no utilizó este recurso. La monitoría debe remarcar más sus actividades en las técnicas para estudiar porque fueron las más solicitadas en el cuestionario.

Ahora bien, tanto para el servicio de monitoría como consultoría deben fomentarse las actividades grupales, porque el aspecto social estuvo descuidado por las dos áreas, ya que la atención se proporcionó mayoritariamente en forma individual.

Es necesario realizar un giro en este aspecto y promover actividades grupales tanto de aprendizaje como recreativas, porque éstas le permitirían al estudiante compartir sus experiencias con compañeros que están pasando por la misma situación. Aunque para realizar esta actividad eficazmente, se hace necesario que mejoren todos los asesores sus conocimientos sobre el manejo de grupos, con cursos de actualización y capacitación sobre teoría de dinámica grupal para tener bases sólidas sobre el tipo de técnica grupal y de enseñanza para sistemas abiertos.

Finalmente aún cuando en términos generales fue bajo el porcentaje de sectores que no encontraron un servicio adecuado a sus necesidades, conviene mejorar en todas las áreas los servicios proporcionados a los estudiantes.

IV.7 APORTACIONES PARA DISMINUIR LA DESERCIÓN EN EL SEA.

La deserción es el resultado de la interacción entre factores organizacionales, personales y académicos los cuales están inmersos en un contexto eco-

nómico-político-social, revelando la complejidad del problema que para resolverlo requiere de múltiples soluciones.

En términos generales el problema de la deserción no es exclusivo de un país, ni de ciertos sistemas educativos, porque todos se han visto afectados en menor o mayor medida, ya que las tasas de deserción varían, pero aún en pequeños porcentajes se presenta. Para abatir la deserción a nivel nacional sería necesario hacer cambios sustanciales en todo el sistema educativo tanto en su estructura como en su funcionamiento, pero como el alcance de este estudio no fue analizarla a este nivel no detallaremos más.

Respecto a la deserción institucional, objetivo del estudio, es otro el enfoque, porque se puede incrementar la probabilidad de que las personas que ingresen al SEA terminen su plan de estudios en un período de tiempo razonable. Porque un hecho inevitable es que tanto el desertor como el persistente son reflejo de los méritos y debilidades del sistema educativo, por lo tanto como no se puede eliminar al desertor, se debe entonces dirigir la acción a un tipo de estudiante y ambiente que actúen para favorecer la retención, ya que los resultados de la investigación que llevamos a cabo con los desertores del SEA indicaron que la inadaptación al sistema fue la principal causa para desertar. Siendo necesario que el SEA cambie su atención hacia la prevención de la deserción, diseñando e implementando programas de retención. La retención entendida como proceso el cual involucra a los estudiantes, la institución y administradores, tanto en la planeación como en la implementación de actividades que permitan a los alumnos, lograr sus propias metas educativas en la forma más satisfactoria, las cuales deben ser desarrolladas para beneficiar a todos los que están involucrados en el proceso.

Entre los factores que influyen la tasa de retención y son viables de llevarse a cabo por parte del SEA se encuentran los siguientes: 1) propiciar

un buen nivel de interacción entre estudiantes y sistemas; 2) orientación personal y vocacional; 3) proporcionar servicios de apoyo académico y; 4) Creación de otros programas. Todas estas medidas deben dirigirse principalmente a los estudiantes del primer semestre porque son los que desertan con mayor frecuencia, sin dejar de considerar a los estudiantes de los siguientes semestres:

1. Fomentar la interacción entre estudiantes y sistema.

Esto se puede lograr a través de las actividades y servicios señalados en los puntos dos, tres y cuatro, se puede maximizar la interacción estudiante-sistema, estos servicios deben considerar tanto la calidad como la cantidad de relaciones.

2. Orientación personal y vocacional.

Crear servicios de orientación (consejo) para los estudiantes cuando ingresan al sistema, el cual ofrecerá asistencia a problemas personales de los estudiantes que vaya siendo generados por la vida académica y también brindar orientación vocacional.

Para realizar este servicio el SEA no necesita contratar nuevo personal - ya que dentro del cuerpo de asesores psicopedagógicos cuenta con profesionistas (psicólogos) a quienes se les puede capacitar en esta área específica y puedan involucrarse en el proceso de deserción en etapas tempranas, aumentando el contacto con el estudiante y en consecuencia la comunicación entre estudiantes y sistema.

Porque las evidencias señalan que cuando el desertor decide irse del colegio no es una decisión impulsiva, sino el resultado de mucha deliberación en un buen lapso de tiempo y es en este momento que el SEA puede ofrecer estos servicios de orientación psicológica y/o vocacional para ubicar al estudiante antes de que tome una decisión.

Otra actividad que podrían realizar los asesores psicopedagógicos en general es realizar una entrevista cuando el estudiante se va a dar de baja y

conocer cuales son sus razones para dejar el sistema, explorando todas las áreas de la institución para reconocer su funcionamiento y mejorarlo.

3. Servicios de apoyo académico.

Este apoyo se debe dirigir a dos áreas: la primera sería para ayudar al estudiante al dominio de la asignatura por medio de programas académicos los cuales se enfocarán al manejo de los conceptos que son prerequisite para lograr los objetivos de las materias y después la realización de talleres para que el estudiante aplique sus conocimientos.

Para la elaboración de estos programas se tendría que tomar en cuenta a los estudiantes y las asignaturas de alto riesgo determinados por el elevado índice de reprobación o porque son materias que tradicionalmente se han considerado difíciles. Las sesiones de estos cursos deben encaminarse para promover un alto grado de interacción, porque la participación grupal de los estudiantes del SEA fue muy limitada.

La segunda área se encaminaría hacia el desarrollo de habilidades para estudiar, tales como las técnicas de estudio de las cuales ya existe en el sistema el "Curso-Taller para el Estudio Independiente" pero conviene evaluarlo para conocer cuáles han sido sus alcances y limitaciones y de esta forma reestructurarlo o si es necesario la proposición de un nuevo curso.

También se podrían organizar talleres de técnicas cuyo objetivo sería capacitar al estudiante en la adquisición de una técnica específica-lectura, elaboración de cuadros sinópticos, subrayado hasta que logre dominarla por ejemplo aprender a elaborar resúmenes considerando solamente las ideas principales de un texto.

4. Otros programas.

Como una buena parte de la población del SEA son jóvenes menores de dieciocho años, sería conveniente instrumentar un programa de orientación para los padres en donde se les diera información sobre el sistema y la forma de estudio

que es necesario realizar para poder sacar los estudios adelante, así como - las causas que pueden conducir al estudiante a dejar el SEA señalando el tipo de recursos que tiene el sistema los cuales pueden ayudar a sus hijos en sus estudios.

Elaborar cuestionarios cuya finalidad sea detectar la situación de cada estudiante, enfocándose principalmente a la forma de abordar sus estudios y cuando fuese necesario indagar sobre otros aspectos como problemas psicológicos.

Dentro de la literatura existe la sugerencia de que para abatir la deserción se deben establecer requisitos de admisión y/o analizar las características - de los aspirantes para determinar su potencial para realizar sus estudios en un sistema abierto. Si esto no es posible entonces diseñar un programa que detecte aquellos estudiantes que tienen menor probabilidad de sacar sus estudios y enfocar los programas de retención en estos estudiantes.

Usar técnicas de evaluación ambiental para detectar aspectos particulares del ambiente institucional, porque pueden existir ciertas condiciones que pueden - estar ocasionando disgusto en los estudiantes y pueden influir para que deserten del SEA.

Fomentar el trabajo de conjunto entre consultores y monitores (asesores psico-pedagógicos) para atender a los alumnos, porque podría ayudarle a una integración más rápida al sistema fomentando así la integración social y académica.

Estas solamente son algunas sugerencias que pueden ayudar a conocer más sobre el problema de deserción y aumentar la eficacia de los programas de retención pueden haber otras alternativas, las cuales pueden surgir entre la comunidad - académica del SEA interesada en bajar los niveles de deserción.

No obstante, es importante recordar que todos los programas deberán ser evaluados sistemáticamente y valorar la importancia que tienen para reducir la deserción.

IV.8 SUGERENCIAS DE INVESTIGACION.

- Realizar un estudio comparativo entre estudiantes activos, pasivos y desertores.
- Investigar las causas por las cuales los desertores se inscribieron y no hicieron uso de ningún recurso del SEA.
- Conocer porque desertan del SEA estudiantes que provienen de un sistema abierto.
- Examinar las técnicas de estudio que emplean los estudiantes.
- Indagar si el número de asignaturas a las que se inscriben los estudiantes afecta su desempeño en el SEA.
- Estudiar el nivel socioeconómico de los desertores.
- Realizar un estudio en centros reconocidos y centros de estudio el cual comprenda a los alumnos de nuevo ingreso y cambio de sistema.
- Investigar por qué se reduce a la mitad la presentación de evaluaciones finales.
- Analizar si la evaluación modular realmente constituye una evaluación formativa.
- Investigar si las técnicas usadas por los consultores son las más adecuadas para aclarar dudas tanto individual como grupalmente.
- Examinar las causas por las cuales los estudiantes que asistieron a los centros, no hicieron uso de los recursos de consultoría y monitoría.

ANEXOS

ANEXO I
INSTRUCCIONES

El presente cuestionario es parte de una investigación, la cual pretende buscar alternativas para el mejoramiento de los Sistemas Abiertos de Educación.

Sus opiniones son muy importantes para poder proponer alternativas de solución a la Educación Abierta.

- 1o. Lea atentamente cada una de las preguntas
2o. En las preguntas cuyas respuestas están seccionadas, deberá anotar - un número en cada sección, por ejemplo:
Fecha de Nacimiento.

1 | 9 | 6 | 1

A ñ o

0 | 9

Mes

2 | 5

Día

- 3o. Otro tipo de preguntas en las cuales ya vienen especificadas las opciones, todo lo que tiene que hacer es encerrar en un círculo la opción que corresponda a su respuesta. Por ejemplo:

La modalidad que utilizó para cursar la secundaria fue:

①

2

3

Escolarizado

Abierta

Telesecundaria

Si su caso es Escolarizado, encerrará el número 1 en un círculo.

- 4o. Encontrará algunas preguntas de opción y respuesta abierta que deberá encerrar en un círculo el número que corresponda a su caso y contestar en forma breve, por ejemplo:

Considera que las evaluaciones modulares sirvieron para medir el grado de avance de estudios.

①

SI

2

NO

Por qué pienso que

| | | |

Año

| | | |

NO INVADA ESTA ZONA

1. Fecha de Nacimiento

| | | | | |

Año

| | |

Mes

| | |

Día

2. Sexo

1

Masculino

2

Femenino

3. Como estudiante del SEA, ¿Cuál fue su fuente de ingresos?

1

Por sí mismo

2

Padres

3

Cónyuge

4

Otros

4. ¿Cuál fue su ocupación cuando estudiaba en el SEA?

1

Técnico
Profesional

2

Ejecutivo o
Propietario

3

Empleado

4

Comerciante

5

Obrero

6

Por oficio

7

Hogar

8

Estudiante → (pase a la pregunta 7)

5. Su contribución económica al gasto familiar constituyó:

1 2 3
Sostén Auxiliar No contribuyó

6. A cuánto ascendió la suma del ingreso mensual de su familia directa (padres, esposa, etc.) incluyendo el suyo.

┌───┬───┬───┬───┬───┬───┐ pesos mexicanos

7. Indique el nivel máximo de estudios de su familia directa.

Padre	Madre	Esposo (a)	
1	1	1	Sin instrucción
2	2	2	Primaria
3	3	3	Secundaria o Prevocacional
4	4	4	Preparatoria o Vocacional
5	5	5	Profesional
6	6	6	Otros _____

8. La modalidad que utilizó para cursar la secundaria fue:

1 2 3
Escolarizada Abierta Telesecundaria

9. ¿Cuál fue el promedio que obtuvo en la secundaria?

┌───┬───┬───┬───┬───┬───┐

10. ¿Suspendió sus estudios después de la secundaria?

1 2
SI NO → (pase a la pregunta No. 12)

11. ¿Cuánto tiempo dejó de estudiar?

1. meses
 2. año (s)
 3. año (s) y meses.

12. ¿Presentó examen de admisión para ingresar al Colegio de Bachilleres?

- 1 2
 SI NO

13. Como estudiante del SEA ¿en cuántas materias se inscribió en total?

14. Tomando en cuenta el número de asignaturas a las que usted se inscribió, encontró los (módulos) paquetes didácticos:

- 1 Completos
 2 Incompletos
 3 Ninguno
 4 No tuvo tiempo de conseguirlos

15. A partir de su inscripción al Sistema de Enseñanza Abierta, ¿cómo fue su asistencia al Centro de Estudios?

- 1 No volvió a asistir → (pase a la pregunta N°45)
 2 Fue en forma irregular
 3 Fue de manera regular

16. ¿Leyó la explicación de las claves de estudio de sus módulos?

- 1 2
 SI NO → (pase a la pregunta No. 18)

17. En sus módulos existen dos tipos de enmarcaciones en forma de rectángulo, en uno se usan letras minúsculas, y en el otro mayúsculas, ¿recuerda cuándo se usa uno y otro tipo de letra?

- 1 Cuando las minúsculas abordan conceptos y definiciones y -- las mayúsculas las ideas preliminares.
- 2 Cuando las minúsculas abordan ideas preliminares y las mayúsculas conceptos y definiciones.

18. ¿Le explicaron la finalidad de los objetivos generales y específicos de los módulos?

1	2
SI	NO

19. ¿Presentó evaluaciones modulares?

1	2
SI	NO → (pase a la pregunta No. 22)

20. ¿Considera que las evaluaciones modulares sirvieron para medir el grado de avance de estudios?

1	2
SI	NO

por qué _____

21. ¿Considera que existió correspondencia entre las evaluaciones modulares y el contenido (de los módulos)?

1	2
SI	NO

por qué _____

22. ¿Presentó evaluaciones finales?

1 2
SI NO → (pase a la pregunta No. 28)

23. ¿Considera que existió correspondencia entre las evaluaciones finales y el contenido de la usignatura?

1 2
SI NO

por qué _____

24. ¿Considera que existió correspondencia entre la evaluación modular y la evaluación final?

1 2
SI NO

por qué _____

25. De la (s) evaluación (es) final (es) que presentó, ¿cuál fué su resultado?

1 No aprobó, cuántas
2 Sí aprobó, cuántas

26. ¿Presentó más de una vez evaluación final de alguna asignatura?

1 2
SI NO → (pase a la pregunta No. 28)

27. Anote las asignaturas que presentó más de una vez y así las acreditó finalmente.

28. Durante su estancia en el SEA ¿Qué técnica utilizó principalmente para estudiar?

- 1 Resumen
- 2 Notas al margen
- 3 Subrayado
- 4 Lectura y síntesis
- 5 Memorización
- 6 Otros _____

29. En su estancia en el SEA, ¿cuántos días estudiaba al mes?

□ □ □

30. ¿Cuánto tiempo dedicaba en promedio a su estudio?

□ □ □ minutos diarios

31. Como estudiante del SEA ¿dónde realizaba sus estudios principalmente?

- 1 En su casa
- 2 En el SEA
- 3 En la biblioteca
- 4 En su trabajo
- 5 En el tiempo que utilizaba para transportarse.
- 6 Otros _____

32. Cuando era estudiante del SEA ¿cómo realizaba principalmente sus estudios?

- 1 En forma individual
- 2 Con otro compañero (mínimo 2 meses seguidos)
- 3 En círculo de estudio (mínimo 2 meses seguidos)

33. Llegó a formar parte de algún grupo del SEA con fines recreativos o para-escolares

- | | |
|---------------------|----|
| 1 | 2 |
| SI (mínimo 2 meses) | NO |

34. ¿Asistió a consultoría?

- | | |
|----|--------------------------------|
| 1 | 2 |
| SI | NO→(pase a la pregunta No. 38) |

35. La mayoría de las consultorías a que asistió fueron en forma.

- 1 Personal→(pase a la pregunta No. 37)
- 2 Grupal.

36. ¿Cuál técnica usaban más frecuentemente los asesores para aclarar -- las dudas del grupo?

- 1 Exposición del tema
- 2 La división en grupos para analizar el tema
- 3 La discusión en grupo

37. ¿Cómo considera que fue el servicio de consultoría en términos generales?

1	2	3	4
Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente

por qué _____

38. ¿Asistió a la biblioteca para consultar los módulos?

1	2
SI	NO → (pase a la pregunta No. 40)

39. ¿Encontró la mayoría de las veces los módulos que necesitaba?

1	2
SI	NO

40. ¿Asistió a monitoría?

1	2
SI	NO → (pase a la pregunta No. 44)

41. ¿A qué servicio de monitoría asistió con mayor frecuencia?

1	Taller de autodidactismo
2	Entrevista Personal
3	Círculos de estudio

42. ¿Sobre cuál de los siguientes temas le habría gustado que el monitor le proporcionara más información?

- 1 Técnicas para estudiar
 2 Funcionamiento del SEA
 3 Círculos de estudio
 4 Otros _____

43. ¿Cómo considera que fue el servicio de monitoría en términos generales?

- | | | | |
|-----------|-------|---------|------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Muy bueno | Bueno | Regular | Deficiente |

por qué _____

44. ¿Le quedó clara la función del monitor?

- | | |
|----|----|
| 1 | 2 |
| SI | NO |

Explíquelo brevemente _____

45. Mencione dos motivos por los que se dió de baja. _____
- _____
- _____
- _____

A N E X O 2

La existencia de problemas internos y externos por los que atravesaron -- los estudiantes que se han inscrito en el Sistema de Enseñanza Abierta -- del Colegio de Bachilleres (SEA del CB), se ha constituido en un poderoso motivo de investigación para un grupo de pasantes de la Facultad de Psicología de la U.N.A.M., investigación que pretende encontrar solución a problemas comunes y proponer alternativas para mejorar este joven sistema -- iniciado en 1976, así como obtener nuestra titulación.

Para lograr llegar a proponer alternativas es NESESARIO e INDISPENSABLE - su participación, contestando verazmente el cuestionario anexo después de leer las instrucciones del reverso de esta hoja, rogándole devolverlo en el sobre timbrado y rotulado que adjuntamos.

Su ayuda es esencial para la continuidad de este proyecto, ya que sin -- ella el tiempo y costo que se ha llevado y llevará no servirá de nada; - disculpándonos por no entregarlo personalmente, pero la cantidad de questionarios, distancia, tiempo y económicas, imposibilitan esta alternativa.

Por último hacemos de su conocimiento que la información que nos propor - cione será IMPRECINDIBLE, CONFIDENCIAL y ANONIMA (al devolvernos el cuestionario no se podrá identificar su procedencia).

Seguros de su valiosa cooperación de antemano les agradecemos su ayuda.

COMITE DE APLICACION DE CUESTIONARIOS.

ANEXO 3

Los datos se presentan sobre el total de desertores que contestaron las preguntas.

Preguntas No. 5 ¿Su contribución económica al gasto familiar constituyó?

Contribución	Frec.	%
1. Sostén	55	26.6
2. Auxiliar	115	55.5
3. No contribuyo	37	17.9
T o t a l	207 *	100.0

* Este dato corresponde solo a quienes trabajaron

Pregunta No. 7 ¿Indique el nivel máximo de estudios de su familia directa?

Nivel de estudios	Padre		Madre		Cónyuge	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
1 Sin instrucción	19	6.0	29	9.1	0	0
2 Primaria	127	39.9	164	51.6	12	3.8
3 Secundaria o Prevocacional	63	19.8	70	22.0	20	6.3
4 Preparatoria o Vocacional	36	11.3	27	8.5	11	3.5
5 Profesional	46	14.5	13	4.1	23	7.2
6 Otros	5	1.6	6	1.9	1	.3
Total	296	93.1	309	97.2	67	21.1

Pregunta No. 8 ¿La modalidad que utilizó para cursar la secundaria fue?

Tipo de secundaria	Frec.	%
1 Escolarizada	293	92.1
2 Abierta	21	6.6
3 Telesecundaria	4	1.3
T o t a l	318	100

Pregunta No. 10 ¿Suspendió sus estudios después de la secundaria?

Suspendió estudios	Frec.	%
1 Si	194	61.0
2 No	121	38.1
T o t a l	315	99.1

Pregunta No. 12 ¿Presentó examen de admisión para ingresar al Colegio de Bachilleres?

Rechazado	Frec.	%
1 Si	119	37.4
2 No	199	62.6
T o t a l	318	100

A partir de esta pregunta en adelante se considerará la población total = 206

Pregunta No. 16 ¿Leyó la explicación de las claves de estudio de sus módulos?

Leyó claves de estudio	Frec.	%
1 Si	160	77.7
2 No	42	20.4
T o t a l	202	98.1

Pregunta No. 17 En sus módulos existen dos tipos de enmarcaciones en forma de rectángulo, en uno se usan letras minúsculas y en el otro mayúsculas ¿Recuerda cuándo se usa uno y otro tipo de letra?

Opciones	Frec.	%
1 Respuesta incorrecta	69	35.5
2 Respuesta correcta	77	37.4
T o t a l	146	70.9

Pregunta No. 18 ¿Le explicaron la finalidad de los objetivos generales y específicos de los módulos?

Conoció objetivos	Frec.	%
1 Si	153	74.3
2 No	52	25.2
T o t a l	205	99.5

Pregunta No. 20 ¿Considera que las evaluaciones modulares sirvieran para medir el grado de avance de estudios?

La evaluación modular cumplió la función de realimentar	Frec.	%
1 Si	117	56.7
2 No	8	3.8
T o t a l	125	60.5

Pregunta No. 21 ¿Considera que existió correspondencia entre las evaluaciones modulares y el contenido (de los módulos)?

Existió correspondencia entre evaluación modular y contenido	Frec.	%
1 Si	102	49.5
2 No	18	8.8
T o t a l	120	58.3

Pregunta No. 23 ¿Considera que existió correspondencia entre las evaluaciones finales y el contenido de la asignatura?

Existió correspondencia entre evaluación final y contenido	Frec.	%
1 Si	40	19.4
1 No	16	7.8
Total	56	27.2

Pregunta No. 24 ¿Considera que existió correspondencia entre la evaluación modular y la evaluación final?

Existió correspondencia entre evaluación modular y final	Frec.	%
1 Si	36	17.5
2 No	19	9.2
Total	55	26.7

Pregunta No. 25 De la (s) evaluación (es) final (es) que presentó; ¿Cuál fue su resultado?

Acreditó	Frec.	%
1 Si	44	21.1
2 No	31	15.8
Total	75	36.9

Pregunta No. 26 ¿Presentó más de una vez evaluación final de alguna asignatura?

Presentó evaluación final más de una vez	Frec.	%
1 Si	23	11.2
2 No	32	15.5
Total	55	26.7

Pregunta No. 28 Durante su estancia en el SEA ¿Qué técnica utilizó principalmente para estudiar?

Técnica de Estudio	Frec.	%
1 Resumen	63	30.6
2 Notas al margen	17	8.2
3 Subrayado	13	6.3
4 Lectura y Síntesis	81	39.3
5 Memorización	29	14.1
6 Otros	3	1.5
Total	206	100

Pregunta No. 31 Como estudiante del SEA ¿dónde realizaba sus estudios principalmente?

Lugar de Estudio	Frec.	%
1 Su casa	138	67.0
2 El SEA	21	10.2
3 La biblioteca	21	10.2
4 Su trabajo	20	9.7
5 El tiempo que utilizó para transportarse	2	.9
6 Otros	4	2.0
Total	206	100

Pregunta No. 32 Cuando era estudiante del SEA ¿Cómo realizaba principalmente sus estudios?

Realizó Estudios	Frec.	%
1 En forma individual	166	80.6
2 Con otro compañero	23	11.2
3 En círculo de estudio	16	7.8
Total	205	99.6

Pregunta No. 33 ¿Llegó a formar parte de algún grupo del SEA con fines recreativos o para-escolares?

Participo en grupos recreativos	Frec.	%
1 Si	21	10.2
2 No	182	88.3
Total	203	98.5

Pregunta No. 35 La mayoría de las consultorías a que asistió fueron en forma

Consultoría en forma	Frec.	%
1 Personal	87	42.2
2 Grupal	55	26.7
Total	142	68.9

Pregunta No. 36 ¿Cuál técnica usaba más frecuentemente los asesores para aclarar las dudas del grupo?

Técnica usada por el asesor	Frec.	%
1 Exposición del tema	40	19.4
2 La división en grupos para analizar el tema	0	
3 La discusión en grupo	15	7.3
Total	55	26.7

Pregunta No. 37 ¿Cómo considera que fue el servicio de consultoría en términos generales?

El servicio de consultoría fue	Frec.	%
1 Muy buena	27	13.1
2 Bueno	68	33.0
3 Regular	35	16.9
4 Deficiente	10	4.9
Total	140	67.9

Pregunta No. 38 ¿Asistió a la biblioteca para consultar los módulos?

Uso la biblioteca	Frec.	%
1 Si	118	57.8
2 No	87	42.2
Total	205	99.5

Pregunta No. 39 ¿Encontró la mayoría de las veces los módulos que necesitaba?

Encontró los libros	Frec.	%
1 Si	80	38.8
2 No	37	17.9
Total	117	56.7

Pregunta No. 41 ¿A qué servicio de monitoría asistió con mayor frecuencia?

Servicio de monitoría más solicitado	Frec.	%
1 Taller de autoridactismo	30	14.6
2 Entrevista personal	61	29.6
3 Círculos de Estudio	40	19.4
Total	131	63.6

Pregunta No. 42 Sobre cuál de los siguientes temas le habría gustado que el monitor le proporcionará más información

Temas más solicitados	Frec.	%
1 Técnicas para estudiar	85	41.2
2 Funcionamiento del SEA	15	7.3
3 Círculos de estudio	30	14.6
4 Otros	1	.5
Total	131	63.6

Pregunta No. 43 ¿Cómo considera que fue el servicio de monitoría en términos generales?

El servicio de monitoría fue	Frec.	%
1 Muy bueno	27	13.1
2 Bueno	73	35.4
3 Regular	24	11.7
4 Deficiente	7	3.4
Total	131	63.4

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Acle, T.G. y Herrera, M.A. (1984). Análisis de la primera generación de e-
gresados de la carrera de Psicología de la E.N.E.P. Zaragoza, -
funciones profesionales y mercado laboral. Enseñanza e Investi-
gación en Psicología, 10 (1), 31-43
- Aguerrondo, I. (1983). Estado de los estudios sobre la deserción escolar -
en el sistema educativo argentino. Deserción Escolar, año 4 - -
(11), 23-38
- Alvarez, V.B., Sánchez M., Barrero, M.D., Bellido, J.C., Sancha, D., Durán,
D., Sanz, D., Sánchez, C., Macias, J.C., y Sánchez, F.J. (1979).
Las raíces del fracaso escolar. Cuadernos de Pedagogía, año 5 -
(57), 42-47
- Avakian, N.A., Mac Kinney, A.C. y Allen, G.R. (1982). Race and sex diffe-
rence in student retention at an urban university, College and
University, 57 (2), 160-165
- Bean, P.J. (1980). Dropouts and turnover: the synthesis and test of a ---
causal model of student attrition. Research in Higher Education,
12 (2), 155-187
- Bhatnagar, J. (1978-1979). Educational Background at entry and drop-out -
from part time undergraduate studies. Journal of Experimental -
Education, 47 (2), 103-106
- Bianchi, J.R., y Bean, A.G. (1980). The prediction of voluntary withdra --
wals from college: an unsolved problem. The Journal of Experi -
mental Education, 49 (1), 29-33
- Blalock, H.M. (1983). Estadística social. México: F.C.E.

- Blanc, A.R., de Buhr, L.E. y Martín, D.C. (1983). Breaking the attrition - cycle. The effects of supplemental instruction on undergraduate performance and attrition. Journal of Higher Education, 54 (1), 80-89
- Bravo, V.L. y Morales, M.H. (1983). Estudio sobre la deserción y repitencia escolar en sectores sociográficos diferentes. Deserción Escolar, año 4 (10), 30-33
- Bravo, V.L., Morales, E.C., Convarrubias, A.M., Figueroa, M.L., Buncio, C., Vial, M.J., Ortiz, E., Ovalle, F., Prado, F. y Román, A.M. ---- (1981). Características psicológicas y socioculturales de la retención escolar durante el primer ciclo básico. Deserción Escolar, año 2 (5), 21-32
- Bretón, V.R. (1978). La formación laboral en sistemas de enseñanza abierta, una fundamentación psicopedagógica de la asignatura laboral en el SEA del C.B. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
- Brown, W.F. Haslam, W.L. Wohe, N.O., y Zunker. V.G. (1971). Effectiveness of student-to student counseling on the academic adjustment of potential college dropouts. Journal of Educational Psychology, 62, 285-289
- Bruera, P.J., (1983). Deserción escolar en la Universidad Autónoma de Baja California Sur (México: 1976-1981). Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 13 (2), 85-104
- Castrejón, D.J. (1985). Estudiantes bachillerato y sociedad, Colegio de Bachilleros. (1a. ed.) México: Colegio de Bachilleros.
- Colegio de Bachilleros, (1984). El sistema de enseñanza abierta. (Colegio de Bachilleros, 1-38

- Colegio de Bachilleres, (1985, Diciembre 10) Gaceta, (163) (1986, Agosto 12), (176).
- Colegio de Bachilleres. (1986) Marco conceptual del sistema de enseñanza abierta, (proyecto). SEA del CB, 1-122
- Coordinación del Sistema de Enseñanza Abierta, (1985) Manual de organización. Dirección de Programación, Subdirección de Organización y Métodos, SEA del C.B. 1-28
- Decreto que crea el Colegio de Bachilleres. (1973 , septiembre). Diario Oficial tomo 320 (18)
- Dirección General de Orientación Vocacional, (1985). Más de una opción en la educación (1). Educación media superior. (3a. ed.) UNAM. Secretaría de la Rectoría.
- Drysdale, R. (1973). Factores determinantes de la deserción escolar en Colombia. Revista del Centro de Estudios Educativos, 3 (2), 11-36
- Edwards, J.E. y Waters, L.K. (1982). Involvement, ability, performance, and satisfaction as predictors of college attrition. Educational and Psychological Measurement, 42, 1149-1152
- Edwards, J.E. y Waters, L.K. (1983) Predicting university attrition: a replication and extension. Educational and Psychological Measurement, 43, 233-236
- Gómez, C.V.M. (1982). Educación superior, mercado de trabajo y práctica -- profesional: Análisis comparativo de diversos estudios en México. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 12 (3), -- 57-84
- Granja, C.J., Juárez, G.R. y de Ibarrola, M. (1983). Análisis sobre las posibilidades de permanencia y egreso en cuatro instituciones de educación superior. Revista de la Educación Superior, 12 (47), 5-35

- Cuevara, N.G. (1983) (Compilador) La crisis de la educación superior en México. (2a. ed.) México: Nueva Imagen.
- Hazard, M.B. (1981). Dropouts from higher education: Path analysis of a national sample. American Educational Research Journal, 18 (2), 135-141
- Holguin, Q.F. y Hayashi, L.M. (1974) Elementos de Muestreo y Correlación. (3a. ed.) México: UNAM.
- Koellinger, N.C. (1982) Investigación del comportamiento. (2a. ed.) México: Interamericana.
- Labarca, C.A., Campos, V.N., Cáceres, B.D., Cárdenas, T.E. y Oróstegui, C.I. (1981). La deserción de la carrera de educación básica en la Universidad de Chile. Estudios Pedagógicos, (7), 51-60
- Lambert, J. (1981) Keeping students successful. An interdisciplinary approach. Journal of Nursing Education, 20 (1), 18-22
- Lombardo, T.V. (1935, Julio 3) Los técnicos y el empleo. El Universal.
- Losty B.P. y Broderson D.D. (1980). Who succeeds?. A comparison of transcripts of graduates and inactive students of a nontraditional Bachelor of Arts degree program. Alternative Higher Education, 5 (2), 91-99
- Mendoza, R.J. (1987). Los retos actuales de la educación superior en México. Perfiles Educativos, (36), 35-54
- Merritt, R. (1983). The effect of enrollment and school organization on the dropout rate. Phi Delta Kappan, 65 (3), 224

- Ministerio de Educación y Cultura de la República de Paraguay. (1981). Análisis de la problemática de la deserción escolar en Paraguay. Deserción, año 2 (6), 19-22
- Morales, B.E. (1977). Sistemas abiertos de enseñanza. El proyecto de preparatoria abierta. (1a. ed.) México. Centro para el estudio de métodos y procedimientos avanzados de la Educación.
- Muñoz, I.C. (1980) Educación, estado y sociedad en México (1930-1976). Revista de la Educación Superior, 9 (34), 5-56
- Muñoz, I.C. (1981). Análisis e interpretación de las políticas educativas el caso de México: 1930-1980. México: Colección Estudios Educativos (5)
- Muñoz, I.C. (1981) El papel de la educación en el desarrollo económico y social: Perspectiva. Revista de la Educación Superior, 10 (37), 18-43
- Muñoz, I.C. y Lobo, D. (1974). Expansión escolar, mercado de trabajo y distribución del ingreso en México. (Un análisis longitudinal). -- Revista del Centro de Estudios Educativos 4 (1), 9-30
- Muñoz, I.C. Rodríguez, P.G., Restrepo, C.P. y Borrani, C. (1979). El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 9 (3), 1-60
- National Center for Education Statistics. (1984) Murvey finds that dropouts soon regret their decision. Phi Delta Kappa, 65 (6), 434
- Nigel, B. (1978) Actitudes de los empleadores Mexicanos respecto a la Educación: ¿Un test de la teoría del capital humano?. Revista del Centro de Estudios Educativos, 8 (4), 109-132.

- Paniagua, R.E. (1983). Educación media, crecimiento y distribución de la matrícula media, 1976-1982. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 13 (3) 115-134
- Paniagua, R.E. (1984). Educación básica, media y terminal. Distribución de la matrícula 1982-83 y 1983-84. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 14 (1 y 2), 259-276
- Pantage, J.T. y Creedon, C.F. (1978). Studies of college attrition: 1950 - 1975. Review of Educational Research, 48 (1), 49-101
- Pascarella E.T. y Chapman, D.W. (1983). A multiinstitutional path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal. American Educational Research Journal, 20 (1), 87-102
- Pascarella, E.T. y Terenzini, P.T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. Journal of Higher Education, 51 (1), 60-75
- Pascarella, E.T. y Terenzini, P.T. (1983). Predicting voluntary freshman year persistence / withdrawal behavior in a residential university: A path analytic validation of Tinto's model. Journal of Educational Psychology, 75 (2), 215-226
- Petty, M. y Tobin, A. (1974). La deserción escolar en la provincia de Río Negro (Argentina). Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 4 (3), 47-64
- Políticas generales ante la demanda social de educación superior y media superior. Revista de la Educación Superior, 13 (49), 125-154
- Poole, E.M. y Low, B.C. (1982). Who stays?, Who leaves?: An examination of sex differences in staying and leaving. Journal of Youth and Adolescence, 2 (1), 49-69

- Rootman, I. (1972). Voluntary withdrawal from a total adult socializing organization: A model. Sociology of Education, 45, 258-270
- Rojas, S.R. (1982). Guía para realizar investigaciones sociales. (7a. ed) México: UNAM.
- Rumberger, R.W. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex and family background. American Educational Research Journal, 20 (2), 199-220
- Saborío, O. (1982) Análisis de la asociación de algunas características de los estudiantes con la deserción. (CIEST 002-82). Centro de Investigación Estadística, Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica.
- Schreiber, D. (1969). Dropout causes and consequences. Brooklyn (New York) Board of Education, 308-316
- Secretaría de Educación Pública. (1981). Informe sobre los sistemas abiertos en la educación media superior en México. (1a. ed.) México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (1982). La educación abierta en México. - Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos de Educación Superior.
- Secretaría de Educación Pública. (1985). Alternativas de Educación en el nivel medio superior. Sistema Nacional de Orientación Educativa e Instituto Politécnico Nacional, 5-18
- Swccll, T.F., Palmo, A.J. y Manni, J.L. (1981). High school dropout. Psychological academic and vocational factors. Urban Education, 16 - (1), 65-76
- Siegel, S. (1975). Estadística no paramétrica. (4a. ed.) México: Trillas

- Sirvent, C. (1979). La docencia en el ciclo medio superior en la UNAM: La ENP y el CCH. Perfiles Educativos, (no extraordinario,) 89-101
- Sistema de Enseñanza Abierta. (1977). Estadísticas de los estudiantes del SEA. Boletín del Sistema de Enseñanza Abierta del Colegio de - Bachilleres, (9). 1
- Sistema de Enseñanza Abierta (1984). Manual de Organización del Centro de Estudio. México 1-5
- Sistema de Enseñanza Abierta del Colegio de Bachilleres (1976 mayo 31). Esta Semana, (5).
- Sistema de Enseñanza Abierta del Colegio de Bachilleres (1977, Enero, Abril, Octubre) Esta Semana. (27, 36, 58, 60).
- Sistema de Enseñanza Abierta del Colegio de Bachilleres. (1982). Comentarios a la información obtenida por el primer cuestionario aplicado a los estudiantes del SEA en los meses de mayo y junio de 1982. Oficina de Investigación. México
- Sistema de Enseñanza Abierta del Colegio de Bachilleres (1984). Manual de organización. COSEA, Dirección de Programación, Subdirección - de Organización y Métodos. 1-50
- Sistema de Enseñanza Abierta del Colegio de Bachilleres. (1984) Proyecto de diseño del curso-taller de autodidactismo, 1-12
- Sotelo, M.A. (1978). La enseñanza media en México (1976-1977). Revista del Centro de Estudios Educativos, 8 (2), 177-199.
- Tinto, V. (1975) Dropout from higher education: A theoretical Synthesis - of Recent Research. Review of Educational Research 45 (1), - 89-125

Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. Journal of Higher Education, 53 (6) 587-700

Velloso, J. (1979). Antecedentes socio-económicos y rendimientos escolar en Argentina. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 9 -- (2), 39-75