

26  
2 ej<sup>o</sup>



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO  
ESCUELA NACIONAL DE ENFERMERIA Y OBSTETRICIA**

**" PRINCIPALES FACTORES DE REZAGO ESCOLAR EN  
LOS ALUMNOS DE 1º Y 2º SEMESTRE DE LA CARRERA  
DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO DEL SUA - ENEO "**

**TESIS : QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN ENFERMERIA Y OBSTETRICIA  
P R E S E N T A :  
ARMANDO ORTEGA GUTIERREZ**

**ASESOR ACADEMICO: LIC. FEDERICO SACRISTAN RUIZ**

MEXICO D.F. 1996



**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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 esta 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.

## DEDICATORIAS

A MIS PADRES Y HERMANOS, QUE NUNCA EXIGIERON NADA DE MI, PERO SIEMPRE MANTUVIERON LA FE Y ESPERANZA DE VER REFLEJADOS NUESTROS SUEÑOS E ILUSIONES.

A MIS AMIGOS Y COMPAÑEROS DE SIEMPRE, POR COMPARTIR SU COMPAÑÍA Y AYUDARME A CRECER PROFESIONALMENTE

## AGRADECIMIENTOS

A DIOS POR PERMITIR, VER REALIZADAS MIS METAS.

A MI ALMA MATER LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO POR ALBERGARME Y GUIARME, EN MI FORMACION ACADEMICA, HASTA LA CULMINACION DE MI META.

A LA ESCUELA NACIONAL DE ENFERMERIA Y OBSTETRICIA POR LA FORMACION ACADEMICA RECIBIDA

AL LIC. SEVERINO RUBIO DOMINGUEZ POR TODO EL APOYO RECIBIDO, EN EL TRANSCURSO DEL SERVICIO SOCIAL Y EN LA ELABORACION DE LA PRESENTE TESIS.

AL LIC. FEDERICO SACRISTAN RUIZ, POR GUIARME CON SU EJEMPLO Y CONOCIMIENTOS, EN ESTE MOMENTO TRASCENDENTE DE MI VIDA PROFESIONAL.

# CONTENIDO

## INTRODUCCION.

Pag.

## CAPITULOS.

<b><u>I. FUNDAMENTACION DEL TEMA DE INVESTIGACION.</u></b>	<b>3</b>
1.1. DESCRIPCION DE LA SITUACION PROBLEMA.	3
1.2. IDENTIFICACION DEL PROBLEMA.	5
1.3. JUSTIFICACION DE LA INVESTIGACION.	5
1.4. UBICACION DEL TEMA EN ESTUDIO.	6
1.5. OBJETIVOS.	6
1.5.1. General.	6
1.5.2. Específicos.	6
<b><u>II. METODOLOGIA.</u></b>	<b>7</b>
2.1. HIPOTESIS.	7
2.1.1. General.	7
2.1.2. Nula.	7
2.2. VARIABLES E INDICADORES.	7
2.3. TIPO DE INVESTIGACION.	8
2.3.1. Características.	8
2.4. TECNICAS E INSTRUMENTOS A UTILIZAR.	8
2.4.1. Fichas de trabajo.	8
2.4.2. Supervisión.	8
2.4.3. Comunicación.	8
2.4.4. Cuestionario.	9

<b>III. MARCO TEORICO.</b>	10
3.1. Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia.	10
3.1.1. Antecedentes de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia.	10
3.2. Antecedentes de la Educación Abierta y a Distancia.	12
3.2.1. Contexto Internacional.	12
3.2.2. Contexto Nacional.	13
3.2.3. Exposición de Motivos para la creación del SUA-ENEO.	15
3.2.4. La Educación Abierta y a Distancia en la UNAM.	18
3.2.4.1. La Educación Abierta.	18
3.2.4.2. La Educación a Distancia.	18
3.3. SUA - ENEO.	19
3.3.1. Antecedentes del SUA-ENEO.	19
3.3.2. Etapas que a vivido la división.	20
3.3.3. Características de esta Modalidad Educativa.	21
• Asistencia menos frecuente a la Escuela.	21
• Disposición del propio tiempo.	21
• Aprendizaje Independiente en lugar de Aprendizaje Guiado.	21
• Nivel de Responsabilidad y Compromiso del Estudiante.	22
• Uso de Material Didáctico.	22
3.3.4. ¿ Que es un Tutor ?	22
3.3.5. Medios y Técnicas en la Enseñanza Superior a Distancia.	23
3.3.6. El Proceso de Aprendizaje.	26
3.3.7. La Evaluación de los Aprendizajes.	28
3.4. Deserción Escolar.	31
3.4.1. Causalidades.	31
3.4.2. Elementos del Proceso de Deserción Individual.	33
3.4.3. La Deserción desde el punto de vista Institucional.	35
3.4.4. La trayectoria Académica y la Deserción.	36
3.4.5. La Deserción según la Perspectiva Estatal o Nacional.	38
3.5. El Rezago Escolar.	40
3.5.1. El Rezago en la Educación Superior.	41
3.5.2. El Rezago y Desempeño Académico.	42
3.5.3. Factores del Rezago.	44
3.5.4. El Rezago en la UNAM.	47

3.6. Retención Escolar.	49
3.6.1. Elección Estratégica y Acción Institucional.	49
3.6.2. Límites de las Políticas Estatales y Nacionales para la Retención Estudiantil.	50
<b><u>IV. INSTRUMENTACION ESTADISTICA.</u></b>	<b>52</b>
4.1. Universo, Población y Muestra.	52
4.2. Procesamiento Estadístico de Datos	52
4.3. Análisis e Interpretación de Resultados.	93
4.4. Comprobación de Hipótesis.	97
<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.</b>	<b>99</b>
<b>ANEXO.</b>	<b>103</b>
<b>GLOSARIO DE TERMINOS.</b>	<b>106</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.</b>	<b>107</b>

## INTRODUCCION

La formación académica que reciben los alumnos de diferentes niveles educativos, se ve interrumpida muchas veces por el rezago en el avance escolar que se da con la suspensión de estudios. El rezago y la deserción escolar en los niveles superiores del sistema educativo, representa un problema en la preparación de profesionistas con una sólida formación profesional, capaces de desempeñarse satisfactoriamente en campos tan diversos como la investigación, la industria o la enseñanza.

“En el caso de las universidades, los altos porcentajes de deserción suelen no preocupar demasiado, ya que se piensa que la universidad tiene, entre otras tareas, la de seleccionar la élite que será la encargada de dirigir el país. Mas aún, en el caso de las facultades de ciencias, parece natural que éstas vayan seleccionando solamente a los “mejores”, pues sólo los más capaces podrán ser buenos profesionistas”<sup>1</sup>. Por lo tanto se requiere un buen número de gente capacitada profesionalmente para solucionar las diferentes necesidades del país.

“Un alto porcentaje de los datos sobre la deserción ó mortalidad académica corresponde a jóvenes provenientes de las escuelas de bachillerato de gobierno, y esto no parece ser una simple casualidad; tal diferencia en los resultados no está relacionada con la preparación de los docentes de las escuelas oficiales, como muchos suponen. Se advierte que en la cúspide del sistema educativo, es decir, en los estudios superiores y de posgrado, la inmensa mayoría de los que empezaron ya no están”<sup>2</sup>. Para los jóvenes de extracción popular que se encuentran en los primeros semestres de las diferentes carreras el llegar a la universidad y tener éxito en los estudios profesionales significa una verdadera proeza.

Por otra parte, hoy tienen acceso a la Universidad sectores sociales que antes no, por lo cual los modelos pedagógicos actuales no consideran sus realidades y posibilidades, lo que contribuye a aumentar las probabilidades de frustración, fracaso y/o deserción en sus estudios.

---

<sup>1</sup> Tambutti Retamales L. R., “La estrategia SIGMA una forma radical de abordar el fracaso y la deserción escolar”, En: Perfiles educativos, N° 45-46, México, 1989, p. 3

<sup>2</sup> IDEM.

De acuerdo a José Gómez "La UNAM, de manera particular, está resintiendo fuertemente las consecuencias académicas y organizativas del rezago y deserción escolar. Éste ultimo ha llegado al grado de incorporarse como modus vivendi en el trabajo escolar cotidiano de la institución".<sup>3</sup>

La presente tesis, proporciona un panorama específico de los principales factores de rezago escolar y las estrategias implementadas para la retención escolar de los alumnos de primero y segundo semestre, de la carrera de enfermería, nivel técnico, ciclo escolar 96-1 y 96-2 del Sistema Universidad Abierta (SUA) de la ENEO que reciben asesoría en la misma escuela. La investigación comprende los siguientes capítulos:

En el Capítulo I, se presenta la fundamentación del tema de investigación, integrado por los siguientes apartados: Descripción de la situación problema, Justificación de la investigación, Identificación del problema, Ubicación del tema de estudio y Objetivos generales y específicos.

En el Capítulo II, se da a conocer la metodología que comprende los siguientes apartados: Hipótesis, Variables e Indicadores, Tipo y Diseño de investigación y las Técnicas e Instrumentos a utilizar.

En el Capítulo III, se describe el Marco Teórico, en donde se presentan los principales fundamentos teóricos-metodológicos en relación al problema, para apoyar el trabajo de investigación.

En el Capítulo IV, se desarrollarán los aspectos de instrumentación estadística como son: Universo, Población y Muestra, Procesamiento de datos, Análisis e Interpretación de resultados y Comprobación de Hipótesis.

Por último, se presentan las conclusiones y Recomendaciones producto de los hallazgos más importantes de la investigación.

Se concluye el presente trabajo con el Anexo, el Glosario de términos y las Referencias Bibliográficas respectivas.

---

<sup>3</sup> Gómez, Villanueva J, "El rezago escolar en la educación superior", En: Perfiles educativos, N° 49-50, 1990, pp 14-15

## I. FUNDAMENTACION DEL TEMA DE INVESTIGACION.

En este capítulo se presentará la descripción de la situación problema, la identificación del problema, la justificación, la ubicación del tema de estudio y los objetivos de la investigación.

### **1.1 DESCRIPCION DE LA SITUACION PROBLEMA.**

“El primer antecedente de la preparación formal (profesionalización) de enfermeras data de principios de este siglo cuando el Dr. Eduardo Liceaga organizó cursos para “enfermeros” en el hospital de San Andrés, la convocatoria fue emitida en 1898, pero parece ser que hasta 1900 se inician. En 1907 se funda la escuela de enfermería del Hospital General, inaugurada en 1905”.<sup>4</sup> Como se puede apreciar, la carrera de enfermería comenzó a dar sus primeros pasos en México a nivel profesional gracias a un Doctor que identificó la necesidad del cuidado integral a los pacientes.

“En 1912 se establece el primer plan de estudios de la carrera de enfermería, el cual se cursaba en dos años. Desde el momento de su fundación hasta 1974, la escuela estuvo dirigida por médicos, por lo que los planes de estudio fueron un reflejo de la formación médica”.<sup>5</sup> Con la elaboración de planes de estudio, la carrera de enfermería se convierte en una profesión formal en México.

“A partir de 1975, cuando por primera vez la dirección es asumida por una enfermera, la Lic. Marina Guzmán Vanmeeter de Cisneros, y aunado al auge de la reforma educativa, se inició la modernización de la institución, que en el plano curricular implicó la evaluación y reestructuración de los planes de estudio, técnico de 3 años y de licenciatura, implantándose un nuevo plan único para ambos niveles en 1979 y cuya diferencia radicaba en el último año, sólo para la licenciatura y en el cual se incluían los contenidos de obstetricia entre otros”.<sup>6</sup> Es donde se inicia una nueva etapa bien definida para la carrera de enfermería, puesto que la dirección y el control por primera vez es asumida por una enfermera.

---

<sup>4</sup> Mecanograma ( trabajo interno del SUA ), “Antecedentes de la Escuela Nacional de enfermería y Obstetricia”, SUA-ENEO, 1996. pp 1-3

<sup>5</sup> IDEM.,

<sup>6</sup> IDEM.,

"El Sistema Universidad Abierta se crea en 1972 dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México. Desde entonces este sistema, conocido como SUA-UNAM, ha tenido como propósito fundamental poner la educación superior al alcance de las personas que están genuinamente interesadas en continuar estudios superiores, pero quienes, por sus condiciones familiares, de trabajo o por otras causas, se ven impedidos de estudiar en el sistema tradicional, que se conoce como presencial por exigir la asistencia diaria a clases dentro de horarios regulares".<sup>7</sup> Con la creación del sistema Abierto se inicia una etapa de cambio educativo en México y ahora tienen acceso a la educación personas que por sus características de gente adulta, dedicadas a actividades productivas del país, les era difícil asistir a un sistema presencial.

"Actualmente el SUA exige los mismos requisitos académicos e imparte los mismos estudios que el sistema presencial, por lo que otorga los mismos créditos, certificados, títulos y grados".<sup>8</sup> De este modo el SUA-UNAM representa una alternativa ante la educación presencial.

La creación de la División Sistema Universidad Abierta de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia se divide en dos etapas:

"La primera etapa parte desde la planeación y puesta en marcha del proyecto de profesionalización de las auxiliares de Enfermería y que se inició en 1975 a fin de que obtuvieran el título de Enfermera General; y la segunda etapa, en la que además de continuar con el proyecto anteriormente mencionado se planteó y se puso en marcha en 1988 la Licenciatura en Enfermería y Obstetricia por el procedimiento de ingreso en años posteriores al primero, para las Enfermeras Generales que laboran en el sector salud y hayan concluido el bachillerato puedan completar los créditos faltantes para obtener dicho grado".<sup>9</sup> De esta forma la carrera ofrece alternativas de desarrollo personal, además de los diferentes cursos posttécnicos que ofrece a los alumnos titulados.

"En la vida de las instituciones mexicanas de educación superior, uno de los fenómenos que paulatinamente va en expansión es el retraso de un alto

---

<sup>7</sup> Moran, Peña L., "Antecedentes del Sistema Universidad Abierta de la UNAM", En: Antología, Una experiencia docente diferente, SUA-ENEO, México, 1994. p 1

<sup>8</sup> IBIDEM., pp 1-3

<sup>9</sup> IBIDEM., p 17

porcentaje de estudiantes en las carreras profesionales que cursan".<sup>10</sup> La deserción y el rezago escolar no es un fenómeno ajeno a la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia así como al Sistema Universidad Abierta; este último preocupado por el avance escolar de los alumnos, implementa medidas que fomentan la continuidad escolar por medio de la retención escolar.

No existen datos precisos sobre la deserción y el rezago escolar en el SUA-ENEO, pero se ha observado un descenso notable entre los alumnos que ingresan en una generación determinada y los egresados de la misma generación.

## **1.2 IDENTIFICACION DEL PROBLEMA**

¿Cuáles son los principales factores: económicos, familiares, laborales, escolares y de salud que influyen en el rezago escolar de los alumnos de 1o y 2o semestres de la carrera de enfermería de nivel técnico del Sistema Universidad Abierta que reciben asesoría en la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, periodo 96-1 y 96-2?

## **1.3 JUSTIFICACION DE LA INVESTIGACION**

En el sistema educativo de nivel medio y superior, se ha observado que existe un problema concerniente al rezago y deserción escolar.

El Sistema Universidad Abierta de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia inmiscuido en la formación de profesionistas en la rama de la salud, no es ajena a este problema; ya que se ha observado una disminución notable de los alumnos que egresan con respecto a los que ingresan, es por esto y por constituir una actividad formativa de profesionistas por lo que se realizará esta investigación.

---

<sup>10</sup> Gómez, Villanueva J., "El rezago escolar en la educación superior", En: Revista perfiles educativos, N° 49-50, 1990. p 1

## **1.4 UBICACION DEL TEMA EN ESTUDIO**

Este diseño de investigación se ubica en las áreas de estudio que son: Investigación, Estadística y Sociología.

Se ubica en Administración por la organización, planeación, dirección, control é implementación de estrategias en el desarrollo de la investigación.

Se ubica en Estadística por que comprende la recolección, registro, análisis e interpretación de datos por medios matemáticos, los cuales proporcionarán estadísticas de la población en relación con el problema de estudio

Se ubica en sociología por la repercusión individual, institucional y estatal, que provoca este problema de carácter social.

## **1.5 OBJETIVOS.**

### **1.5.1 GENERAL.**

Determinar los principales factores: económicos, familiares, laborales, escolares y de salud que ocasionan rezago escolar en los alumnos del SUA-UNAM e implementar estrategias para lograr una rêtención escolar de los mismos alumnos.

### **1.5.2 ESPECIFICOS.**

1. Conocer las necesidades económicas, familiares, laborales, escolares y de salud de los alumnos inmiscuidos en la problemática de rezago escolar.
2. Evaluar los resultados de la estrategia rêtención escolar.
3. Proponer alternativas de solución para que los factores escolares no influyan en el rezago escolar.

## II. METODOLOGIA.

### 2.1. HIPOTESIS.

#### 2.1.1. General.

H1: Los factores : económicos, familiares, laborales, escolares y de salud son determinantes para el rezago escolar en los alumnos de la carrera de enfermería de nivel técnico.

#### 2.1.2. Nula.

Ho: Los factores : económicos, familiares, laborales, escolares y de salud no influyen en el rezago escolar de los alumnos del SUA-ENEO.

### 2.2. VARIABLES E INDICADORES.

<u>VAR. DEPENDIENTE</u>	<u>VAR. INDEPENDIENTE</u>	<u>INDICADORES</u>
Rezago escolar	FACTORES:	
	Económicos.	Ingreso familiar mensual Bajo ingreso.
	Familiares.	Problemas con los padres. Estado civil. Problemas con el conyugue Numero de hijos.
	Laborales.	Horario de trabajo. Numero de trabajos. Falta de apoyo institucional Carga de trabajo
	Escolares.	Horario escolar. Materiales de costo elevado. Materiales de calidad deficiente.
	Estado de salud.	Problema personal de salud. Problema familiar de salud.

## **2.3. TIPO DE INVESTIGACIÓN.**

### **2.3.1. Características.**

Esta investigación se considera Observacional, Transversal y Descriptiva.

Es Observacional por que se presenciará un fenómeno sin modificar las variables y predisponer resultados.

Es Transversal por que se investigará una población determinada y en un tiempo determinado.

Es Descriptiva porque parte de una problemática a estudiar para generar un análisis y evaluación, que permitan elaborar un diagnóstico y proponer alternativas de solución.

## **2.4. TECNICAS E INSTRUMENTOS A UTILIZAR.**

En las técnicas que se pretenden utilizar para la realización de dicha investigación se encuentran:

### **2.4.1. Fichas de Trabajo.**

Mediante las fichas de trabajo será posible la recolección de la información necesaria que fundamentará el problema y las hipótesis, para construir el Marco Teórico.

### **2.4.2. Supervisión.**

Con esta técnica se podrá seguir de cerca el desarrollo de la investigación.

### **2.4.3. Entrevista.**

Con la entrevista se podrá localizar a las personas que abandonaron la escuela por "x" motivo.

#### **2.4.4. Cuestionario.**

Se aplicará a las personas involucradas, de la población en estudio del SUA-ENEO a fin de obtener información necesaria como datos socioeconómicos, culturales y laborales que permita comprobar ó disprobar las hipótesis.

### III. MARCO TEORICO.

A continuación se presentan las teorías que sustentan el problema de estudio y las hipótesis.

#### **3.1. ESCUELA NACIONAL DE ENFERMERIA Y OBSTETRICIA.**

##### **3.1.1. ANTECEDENTES DE LA ESCUELA NACIONAL DE ENFERMERIA Y OBSTETRICIA.**

El primer antecedente de la preparación formal (profesionalización) de enfermeras, "data de principios de este siglo, cuando el Dr. Eduardo Liceaga organizó cursos para "enfermeros" en el hospital de San Andrés con el fin de contar con personal para proporcionar atención a los enfermos del nuevo Hospital General que se estaba construyendo. La convocatoria para estos cursos fue emitida en 1898 pero parece ser que hasta 1900 se inician, teniendo un desarrollo accidentado hasta 1907 al fundarse la Escuela de Enfermería del Hospital General, inaugurada en 1905. Esta Escuela fue aprobada por la Dirección General de la Beneficencia Pública e incorporada a la Universidad Nacional en 1912, a través de la Escuela de Medicina".<sup>11</sup>

"En 1912 se establece el primer plan de estudios de la carrera de enfermería, el cual se cursaba en dos años, después de la primaria y se constituye en requisito para cursar después la carrera de partera, que se impartía en la Universidad desde 1830. El plan de la carrera de enfermería ha sufrido frecuentes modificaciones y reestructuraciones entre las que destacan exigir la secundaria como requisito de ingreso y ampliar su duración a 3 años en 1935, así como establecer el nivel de Licenciatura en 1968, en el cual se integran los estudios de Obstetricia, desapareciendo, por lo tanto, la carrera de partos"<sup>12</sup>. Como se puede observar, los planes de estudio han tenido modificaciones a lo largo de su historia que sirvieron de base para constituir lo que actualmente representa el plan de estudio de la carrera de enfermería, en sus dos niveles: Licenciatura y Técnico.

---

<sup>11</sup> Mecanograma (trabajo interno del SUA-ENEO) "Antecedentes de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia", SUA-ENEO, México, 1996. pp 1-3

<sup>12</sup> IDEM.,

“Desde el momento de su fundación hasta 1974, la Escuela estuvo dirigida por médicos, por lo que los planes de estudio fueron un reflejo de la formación médica basada en la medicina norteamericana, caracterizada por el enfoque biologista, curativo, individual, hospitalario y de alta especialidad. A partir de 1975, cuando por primera vez la Dirección es asumida por una enfermera, la Lic. Marina Guzmán Vanmeeter de Cisneros, y aunado al auge de la Reforma Educativa, se inició la modernización de la institución, que en el plano curricular implicó la evaluación y reestructuración de los planes de estudio, técnico de 3 años y de licenciatura, implantándose un nuevo plan único para ambos niveles en 1979 y cuya diferencia radicaba en el último año, sólo para la Licenciatura y en el cual se incluían los contenidos de la Obstetricia. Este plan, con mayor enfoque de enfermería, incorpora nuevos elementos como: Iniciar con el estudio del hombre sano a través de sus diferentes etapas evolutivas y concebir la atención primaria a la salud en la comunidad como el eje de la formación de las profesionales de la enfermería. Sin embargo, este plan a diez años de su implantación, requirió de una revisión formal, que partiendo de su evaluación, culminó con la creación en 1992 de otro exclusivo para la Licenciatura en Enfermería y Obstetricia”.<sup>13</sup> Al ser constituida la escuela de enfermería por médicos, era claro que su enfoque, difiriera de lo que actualmente representa enfermería en el ámbito hospitalario.

“Paralelamente al desarrollo de la carrera de enfermería se han dado otros cambios y avances en la Escuela, tanto en relación con el establecimiento de oportunidades educativas para el desarrollo profesional como en su misma infraestructura. Destaca la creación de los primeros cursos de especialización para enfermeras en Anestesiología e Instrumentación en 1936; el Curso de Educación en Enfermería Psiquiátrica y Enfermería Cardiológica en 1963”.<sup>14</sup> Los planes de estudio de estos cursos también han sido reestructurados en varias ocasiones, de tal suerte que en la actualidad se imparten 10 especialidades a nivel postécnico

“En 1945 la Escuela se separa de la Facultad de Medicina aunque siguió siendo dirigida por médicos, siendo hasta 1963 cuando las enfermeras docentes, hasta entonces oficiales administrativos, adquieren la categoría de profesoras y

---

<sup>13</sup> Mecanograma (trabajo interno del SUA-ENEO). op.cil. pp 1-3

<sup>14</sup> IDEM.,

empiezan a concursar para obtener su definitividad. En este año fue nombrada como subdirectora de enfermeras Delia Otero de Pérez Beltrán. Como anteriormente se mencionó en 1975, con la modernización de la Escuela, se aclara el proceso de cambio, sobresaliendo la creación de departamentos de apoyo a la docencia (Psicología, Pedagogía, Servicio Social, Investigación y Estadística, Información y Divulgación, Audiovisual, Intercambio Académico, Centro Documental y Biblioteca), el Sistema Universidad Abierta, la División de Estudios Superiores, integrada por los cursos posttécnicos, la Coordinación de Superación Académica y el Curso Especial Transitorio para obtener el grado de Licenciatura en Enfermería y Obstetricia para regularizar a los egresados del nivel técnico que contaban con el bachillerato"<sup>15</sup>. Asimismo la inauguración de sus nuevas instalaciones físicas, en las cuales se ubica actualmente.

## **3.2. ANTECEDENTES DE LA EDUCACION ABIERTA Y A DISTANCIA.**

### **3.2.1. CONTEXTO INTERNACIONAL.**

Uno de los antecedentes más importantes, "de la educación a distancia contemporánea, es el de la Open University de Inglaterra. Su estructura y organización respondieron a la necesidad de ampliar la oferta educativa a un mayor número de personas que estaban en posibilidad de estudiar pero que no podían hacerlo por las limitaciones de tiempo o distancia, lo que les impedía el acceso a las estructuras vigentes de educación superior"<sup>16</sup>.

"El establecimiento de la Open University de Inglaterra, como otros grandes modelos educativos a distancia, sentó sus bases en las posibilidades para sistematizar la metodología de la educación a distancia con el uso extensivo de los medios de comunicación masiva, de tal manera que, sobre todo a partir de principios de siglo XX, se exploraron la radio y la televisión como instrumentos de apoyo a esta metodología".<sup>17</sup>En la actualidad, además de los instrumentos didácticos antes mencionados, se cuenta con: Antologías, guías, radio, cassetts, video, diapositivas, etc.

<sup>15</sup> Mecnograma (trabajo interno del SUA-ENEO), op cit. pp 1-3

<sup>16</sup> Moran, Peña L., "Antecedentes de la Educación Abierta y a Distancia", En: Antología, Una experiencia docente diferente, SUA-ENEO, México, 1994. p 5-7

<sup>17</sup> IBIDEM, p 6

"A pesar de los intentos por fundamentar en el uso de la tecnología de comunicación masiva la metodología a distancia, no fue sino hasta la década de los 60s que se perfiló de manera seria la posibilidad de afirmar su viabilidad como un modelo educativo efectivo".<sup>18</sup> En la actualidad este sistema educativo, representa una alternativa efectiva y adecuada, implementada en varias de las carreras que imparte la UNAM.

"En 1963, Harol Wilson retomó una propuesta para crear una "Universidad del Aire", estructurada como un consorcio de universidades que emplearía la transmisión y la educación por correspondencia para brindar educación a estudiantes adultos en sus propias casas. Esta propuesta habría de concretarse con la creación de la Open University, misma que vió favorecida su consolidación con el ingreso de sus primeros 24 mil estudiantes en 1971, hasta la recepción de más de 125 mil estudiantes en 1992".<sup>19</sup> En febrero de 1972 se crea el SUA, dentro de la UNAM, abriéndose en la institución, una alternativa educativa.

"Bajo el modelo de la Open University se diseñaron diversas estrategias institucionales para atender a una población con características similares, aunque con condiciones divergentes, de tal manera que se vieron impulsados proyectos de educación abierta y a distancia en diferentes partes del mundo".<sup>20</sup> Uno de esos proyectos fué realizado, por el entonces rector de la UNAM, Dr Pablo González Casanova en 1972.

### 3.2.2. CONTEXTO NACIONAL.

"Las características sociales de incremento en la demanda de educación superior en México no eran muy diferentes a las que se producían en otras partes del mundo, de allí que una de las alternativas fuese el de la creación institucional de metodologías de educación abierta y a distancia. Este tipo de metodologías presentaban como una gran ventaja el que eran sistemas completos de educación que diversificaban con gran facilidad y flexibilidad la capacidad de atención a

<sup>18</sup> Moran, Peña L., "Antecedentes de la Educación Abierta y a Distancia", op cit., pp 5-7

<sup>19</sup> IDEM.,

<sup>20</sup> IDEM.,

dicha demanda social, sin multiplicar proporcionalmente las inversiones e instalaciones".<sup>21</sup> Así mismo, este sistema educativo, brinda cobertura a personas que desean seguir estudiando, pero que por sus características, se encuentra imposibilitada de asistir a un sistema presencial.

"El medio social particular sobre el que se impulsó a la educación abierta y a distancia en México se caracterizó por una crisis en el modelo económico de la situación de importaciones, y en el modelo político de control social. Estas dos crisis fundamentaron el fortalecimiento de la economía de Estado, y la implementación de una apertura democrática, en el orden social y educativo, que se manifestó, finalmente, en la Ley Federal de Educación de 1973".<sup>22</sup> Una ley que vino a fortalecer la cobertura y la calidad de la educación en México.

"A principios de la década de los setentas la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) inicio la reforma de la educación universitaria, puntualizando que el sentido de la reforma debía ser integral y democrática. Integral por que debería contemplar cambios en las estructuras académicas, administrativas, económicas y sociales. Democrática porque debería tender a equilibrar la composición social de la población escolar y dar oportunidad a todos, sin más restricción que la capacidad intelectual para adquirir y aplicar conocimientos".<sup>23</sup> Los objetivos de la reforma fueron básicamente atender la creciente demanda de educación en todos sus grados, y lograr un desarrollo que incorpora aceleradamente a los grupos marginados y ampliar las oportunidades de estudio.

"En agosto de 1971, durante la asamblea extraordinaria de la ANUIES celebrada en Toluca, Estado de México, el Rector de la UNAM, Dr. Pablo González Casanova, desarrolló algunos conceptos sobre la reforma académica, en particular de la UNAM, del que cabe resaltar lo referido al establecimiento de una Universidad Abierta, que combinaría las técnicas clásicas con la fijación de objetivos de aprendizaje, el diálogo con la elaboración de material didáctico, las bibliotecas y seminarios con las fábricas, de manera que desaparecieran paulatinamente las ciudades universitarias aisladas y se promoviera la aparición de los maestros consultores, directores de seminarios, de laboratorio, de clínica,

---

<sup>21</sup> Moran, Peña L., " Antecedentes de la Educación Abierta y a Distancia". op cit., pp 5-7

<sup>22</sup>IDEM.,

<sup>23</sup> IDEM.,

de taller, etcétera".<sup>24</sup> La reforma académica de la UNAM, así tuvo dos objetivos: dar alternativas de solución al problema de la masificación universitaria, y democratizar la enseñanza.

Como parte de esta reforma, en febrero de 1972 se creó el sistema Universidad Abierta, abriendo con ello una alternativa en las metodologías de estudio que hasta entonces se había practicado en nuestra Universidad.

Desde entonces este sistema, conocido como SUA-UNAM, "ha tenido como propósito fundamental poner la educación superior al alcance de las personas que están genuinamente interesadas en continuar sus estudios superiores, pero quienes, por sus condiciones familiares, de trabajo o por otras causas, se ven impedidos de estudiar en el sistema tradicional, que se conoce como presencial por exigir la asistencia diaria a clases dentro de horarios regulares".<sup>25</sup> Actualmente el SUA exige los mismos requisitos académicos e imparte los mismos estudios que el sistema presencial, por lo que otorga los mismos créditos, certificados, títulos y grados. De este modo el SUA-UNAM representa una alternativa ante la educación presencial.

### **3.2.3. EXPOSICION DE MOTIVOS PARA LA CREACION DEL SUA- UNAM.**

"La creación del Sistema Universidad Abierta constituye un paso meditado y acumulativo de la reforma académica de la UNAM, cuya principal finalidad es extender la educación media superior y la educación superior a un mayor número de personas en formas que aseguren un alto nivel en la calidad de la enseñanza".<sup>26</sup> También representa un avance y un cambio necesario, oportuno y eficaz dentro del sistema educativo.

"El Sistema universidad Abierta de la UNAM se establece como un sistema de libre opción al que existe actualmente, con la idea de que uno y otro se beneficien con sus recursos humanos, técnicos y con sus experiencias y no con

---

<sup>24</sup> Moran, Peña L., "Antecedentes de la Educación Abierta y a Distancia". op cit. pp 5-8

<sup>25</sup> IDEM.,

<sup>26</sup> Moran, Peña L., "Exposición de Motivos", En: Antología. Una experiencia docente diferente, SUA-ENEO, México, 1994. pp 1-3

la idea de que uno sustituya al otro. El sistema será dinámico en sus objetivos y operación".<sup>27</sup> Siempre y cuando todos los esfuerzos estén encaminados a mejorar la calidad de la educación abierta.

Cualquier persona que tenga interés y cumpla los requisitos necesarios, podrá inscribirse dentro del sistema abierto de la UNAM, pedir pautas de aprendizaje, trabajar con el material didáctico, hacerse autopruebas para ver si ya está preparada, pedir orientación para prepararse mejor y, eventualmente, obtener la licenciatura o el grado correspondiente. La inscripción se facilitará y ampliará con la integración de grupos de aprendizaje y centros de estudio. El sistema será de libre opción para los estudiantes, de acuerdo con las modalidades que establezcan los consejos técnicos de aquellas facultades y escuelas que participen en el sistema.

La Universidad Abierta no es un sistema de enseñanza por correspondencia, ni una tele-universidad, sino un sistema de métodos clásicos y modernos de enseñanza que se apoyan en el diálogo, en la cátedra, en el seminario, en el libro, y los vincule con los medios de comunicación de masa, con la televisión, la radio, el cine, etcétera. El Sistema Universidad Abierta contribuirá a elevar la eficiencia de los estudios universitarios.

"Los sistemas de evaluación y exámenes aprovecharán toda la experiencia de los últimos años en materia de pruebas y cuestionarios psicológicos, pedagógicos y sociológicos. El estudiante recibirá, junto con el material didáctico, autopruebas que le permitan examinar, por sí mismo, si ya domina el material al nivel o grado requerido, antes de presentar examen".<sup>28</sup> Esto permitirá una autoconciencia y realidad del grado de aprendizaje, que a logrado asimilar el estudiante, bajo la asesoría Institucional.

"Dentro del Sistema Universidad Abierta se impartirán las asignaturas, carreras o especialidades aprobadas por los consejos técnicos de las respectivas facultades o escuelas, o del colegio de ciencias y humanidades y por el consejo universitario".<sup>29</sup> Se enseñarán las mismas carreras y especialidades en nuevos sitios y con nuevos medios de transmisión, evaluación y registro de

<sup>27</sup> Moran, Peña L., "Exposición de Motivos". op cit., pp 1-3

<sup>28</sup> IDEM.,

<sup>29</sup> IDEM.,

conocimientos en un esfuerzo combinado que corresponde a una democratización de la enseñanza, con los niveles de conocimientos más altos que pueda alcanzar nuestra casa de estudio para enseñar con la mayor eficiencia a más estudiantes.

“El Sistema Universidad Abierta de la UNAM se implantará en las facultades, escuelas y en el colegio de ciencias y humanidades que decidan trabajar en este nuevo sistema y reúnan los requisitos señalados en el estatuto adjunto”.<sup>30</sup> Esto permitirá una mayor cobertura y accesibilidad a los sistemas educativos.

La UNAM a través de su sistema abierto cooperará con centros de producción y servicios del sector público y la iniciativa privada en los que existan profesionales, trabajadores o empleados que deseen participar en este sistema.

“La implantación del Sistema Universidad Abierta permitirá a la Universidad Nacional Autónoma de México ir a los centros de producción y de servicios; fomentar la creación de casas de cultura y centros de estudio en los municipios, las delegaciones, las asociaciones, los ejidos, los sindicatos, etcétera; descentralizar sus tareas y establecer una cooperación efectiva con otras universidades e institutos de cultura superior, de la República y de América Latina; satisfacer la creciente demanda de educación superior estableciendo las bases prácticas y la organización necesaria para que una población, que en las condiciones actuales no puede hacer estudios universitarios los realice en los centros de trabajo, de producción, de servicios, en las ciudades y en el campo, sin horarios ni calendarios rígidos”.<sup>31</sup> Con este sistema podrán estudiar en la Universidad jóvenes de todo el país, y particularmente trabajadores o empleados a los que les sería imposible hacerlo en el sistema tradicional.

“La UNAM podrá suministrar material didáctico a las Universidades de los Estados y extenderá esta cooperación a otros países latinoamericanos, y a comunidades de habla español en el extranjero”.<sup>32</sup> Para que exista el intercambio de experiencias ha nivel nacional é internacional y de este modo, pueda enriquecerse esta modalidad educativa.

---

<sup>30</sup> Moran, Peña L., “Exposición de Motivos”, op cit., pp 1-3

<sup>31</sup> IDEM.,

<sup>32</sup> IDEM.,

## 3.2.4. LA EDUCACION ABIERTA Y A DISTANCIA EN LA UNAM.

### 3.2.4.1. LA EDUCACION ABIERTA.

“Dentro del marco de adecuación y perfeccionamiento de las estructuras académico-administrativas de la UNAM, ante los requerimientos que la sociedad plantea y ante las perspectivas generadas por el surgimiento de problemáticas inimaginables hasta hace poco tiempo, la comunidad académica del SUA ha trabajado de manera periódica para definir con mayor precisión su identidad y sus perspectivas. Así, en noviembre de 1991 se realizó un análisis prospectivo del SUA en la UNAM, y en febrero de 1992 se efectuó un Simposio Internacional en el que, además de confrontarse las experiencias de los sistemas de educación abierta y a distancia tanto de México como de otros países de América Latina y Europa, se analizaron sus planteamientos para el futuro. En esta misma dinámica, del 7 al 9 de mayo de 1992 se llevó a cabo, en Martínez de la Torre, Veracruz, una reunión interna del SUA, donde se llegó a las siguientes conclusiones:

La metodología de la educación abierta funcionará dentro de la UNAM, a través del SUA, de manera alternativa a la del sistema escolarizado, vinculándose con él a través de apoyos de tiempo académico, desarrollando y aplicando métodos y técnicas educativas novedosas e innovadoras tanto en lo que se refiere a la elaboración de los materiales didácticos como a la práctica de las asesorías, a fin de lograr y mantener la excelencia académica y la apertura en el proceso de enseñanza-aprendizaje, susceptible de ser extendidos a otros sistemas de educación<sup>33</sup>. Esto contribuirá a elevar la calidad de la educación, cobertura y calidad de los servicios.

### 3.2.4.2. LA EDUCACION A DISTANCIA.

La educación a distancia es una metodología de enseñanza en la que, debido a la separación física entre alumnos y asesores, las interacciones entre ellos, ya sean uní o bidireccionales, se realizan mediante la utilización de medios de comunicación de masas y del conjunto de recursos didácticos que prescinden de

---

<sup>33</sup> Moran, Peña L., "Antecedentes de la Educación Abierta y a Distancia", En: Antología. Una experiencia docente diferente, SUA-ENEO, México, 1994. pp 7-8

la asistencia presencial del alumno en las aulas, como medios impresos, mecánicos o electrónicos de gran calidad científica.

La educación a distancia puede alcanzar audiencias a las que no llegan los sistemas convencionales, su reto consiste en vincularse a las demandas y expectativas heterogéneas de una población estudiantil que no tiene cabida en el esquema de la educación presencial, debido a su participación activa en la vida económica del país a su lejanía de los grandes centros urbanos y educativos.

Fundamentalmente un sistema de educación a distancia se caracteriza de las siguiente forma:

A. El principal agente transmisor de la enseñanza es la institución a través de una tecnología educativa específica en la que el material didáctico y los medios, y no la capacidad didáctica-pedagógica del profesor, tienen el rol principal en la comunicación del conocimiento.

B. El aprendizaje se asegura con el establecimiento de conexiones entre el material didáctico, elaborado de manera multidisciplinaria y colegiada, y los sistemas de acreditación.

C. El alumno es el responsable de su proceso de aprendizaje.

### **3.3. SUA - ENEO.**

#### **3.3.1. ANTECEDENTES DEL SUA - ENEO.**

“A raíz de que se inicia en México un proyecto político, tendiente a ampliar las bases de sustentación del estado, privilegiando las formas consensuales del sistema, a fines de la década de los 60, el régimen gubernamental en turno emprendió una serie de reformas entre las que destaca, la reforma educativa, que pretendía una mayor cobertura del aparato educativo nacional”.<sup>34</sup> También, se pretendía una reestructuración integral del sistema educativo en México.

---

<sup>34</sup> Moran, Peña L., “Antecedentes del Sistema Universidad Abierta en el SUA-ENEO.”, En: Antología. Una experiencia docente diferente. SUA-ENEO, México, 1994. pp 16-17

“De igual forma, la ANUIES inició en la década de los 70 la reforma de la educación universitaria, para lo cual realiza una serie de reuniones, siendo la de Villahermosa en 1971 en la que el entonces Rector de la UNAM, Don Pablo González Casanova, propone una serie de puntos para las reformas a la educación superior, particularmente las relativas a la propia institución, tales como:

Producir guías de estudio que señalen pautas diferenciales de aprendizaje.

Establecer un sistema nacional de enseñanza en las fábricas, hospitales o cualquier otro centro de trabajo.

Modificar la Ley Orgánica de la educación para permitir que funcione este sistema, haciendo que la reforma sea realmente integral al incorporar a la misma al sistema de producción y servicios”.<sup>35</sup> Estas estrategias implementadas contribuyeron, ampliar la cobertura y el acceso de las personas, que, hasta entonces deseaban estudiar, pero era imposible en el sistema presencial, por ser trabajadores, amas de casa o realizar otra actividad.

### **3.3.2. ETAPAS QUE HA VIVIDO LA DIVISION.**

“El propósito de visualizar las etapas que la división ha tenido durante su desarrollo, no es hacer un análisis comparativo, sino más bien, el de ubicar las circunstancias que en distintos momentos históricos la han caracterizado y que más que la simple autocomplacencia al observar los logros obtenidos, nos permite ubicar nuestra realidad actual con un propósito claramente definido hacia un proceso de planeación prospectiva para la división”.<sup>36</sup> Es en este sentido que podemos observar dos etapas en la historia de la División: la primera, en la que se ubica su creación y el establecimiento del proyecto para impartir la carrera de enfermería a nivel técnico; y la segunda, en la que, además de impartir la carrera de nivel técnico, se inicia el estudio para impartir la carrera de licenciatura en enfermería y obstetricia, así como los estudios para implementar un sistema de educación abierta y a distancia para el personal de enfermería alejado de las grandes ciudades.

<sup>35</sup> Moran, Peña L., “Antecedentes del Sistema Universidad Abierta en el SUA-ENEO”, op cit. pp 16-17

<sup>36</sup> IDEM.,

### 3.3.3. CARACTERISTICAS DE ESTA MODALIDAD EDUCATIVA.

Para comprender mejor las características propias del SUA-UNAM, conviene compararlas con las de la educación presencial, con la que seguramente se estará familiarizado.

#### *ASISTENCIA MENOS FRECUENTE A LA ESCUELA.*

En la educación presencial se asiste a clases, por lo regular, todos los días de la semana, dentro de horarios y fechas fijas. Al rebasar cierto límite de faltas de asistencia, lo más frecuente es que se pierda el derecho a acreditar la asignatura. En cambio, en el SUA-UNAM las asistencias a la escuela se reducen considerablemente, lo que le permite disponer de más tiempo para atender obligaciones extraescolares, si bien a cambio exige una eficiente organización de tiempo para estudiar.

#### *• DISPOSICION DEL PROPIO TIEMPO.*

Como consecuencia de lo anterior, en la educación presencial la demanda de tiempo puede ser tan grande que impida trabajar o atender otras obligaciones personales, por lo que frecuentemente se tiene que ser estudiante de tiempo completo. En cambio, el SUA-UNAM, al exigir poco tiempo de permanencia en la escuela, permite administrar el tiempo de manera mucho más libre, sin que esto signifique que puede tomarse el tiempo que se quiera para avanzar en los estudios, pues se debe ajustar a calendarios preestablecidos.

#### *APRENDIZAJE INDEPENDIENTE EN LUGAR DE APRENDIZAJE GUIADO.*

Otra consecuencia de lo anterior consiste en que el alumno de los sistemas presenciales cuenta con la presencia permanente del profesor para guiar su aprendizaje, mientras que en el SUA-UNAM, el alumno debe avanzar en el aprendizaje de manera mucho más independiente.

## ***NIVEL DE RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO DEL ESTUDIANTE.***

Al no depender de la continua supervisión del profesor de los sistemas presenciales, el SUA-UNAM exige al estudiante un nivel de responsabilidad considerablemente mayor, pues tendrá que administrar eficientemente su tiempo para cumplir con las obligaciones extraescolares, pero sin descuidar deberes escolares.

### **• USO DE MATERIAL DIDACTICO.**

Precisamente para apoyar el estudio independiente se dispondrá de material didáctico. El material con el que se trabaja constituye un ejemplo. El alumno se debe acostumbrar a trabajar con diversos materiales que le permitan aprender por sí mismo, y sólo cuando tenga suficientemente trabajados los temas, se presentará a tutoría a aclarar dudas específicas y a enriquecer su aprendizaje.

### **3.3.4. ¿QUE ES UN TUTOR?.**

A diferencia de un sistema presencial, en el que el maestro dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje en todo momento durante la clase, en el SUA-UNAM se cuenta con un tutor.

El tutor es un docente capacitado para trabajar en esta modalidad educativa, pues tiene la formación adecuada y la experiencia necesaria para conducir al aprendizaje independiente.

Para el estudiante SUA, el tutor será el enlace más directo con la institución. Siempre que se necesite orientación o ayuda deberá acudir a él.

Puede decirse que el tutor tiene tres funciones básicas: facilitar la adaptación al SUA-UNAM, orientar para aprovechar los recursos que ofrece la institución y apoyar para aprender por ti mismo.

### **3.3.5.MEDIOS Y TECNICAS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR A DISTANCIA.**

En la educación a distancia se utilizan, como auxiliares del aprendizaje, distintos tipos de medios. Entre ellos merecen especial atención los medios de comunicación de masas, que tienen la función de ampliar horizontes a base de informaciones sobre aspectos nuevos, problemas de actualidad, etc.

La información ofrecida por estos medios en la educación a distancia ha de tener un carácter de medio auxiliar para la comprensión e integración de los conocimientos. En la educación a distancia esta necesitada de estos medios auxiliares con el fin de ayudar al alumno a lograr una elaboración crítica y una integración comprensiva de los conocimientos transmitidos por los más diversos medios.

En la actualidad, existen además, otra serie de medios que sirven de apoyo, entre los que se pueden destacar:

- Medios escrito: Unidades Didácticas, Guías...;
- Medio audio: radio, cassette;
- Medio visual: televisión, vídeo, diapositivas, diaporamas.

Los medios indicados anteriormente se conciben en la enseñanza a distancia como recursos instructivos que sirven de auxiliares didácticos para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje.

El carácter de ayuda sugiere en realidad un elemento complementario a la interacción profesor/alumno, propia de la educación presencial.

En el sistema de educación a distancia la incorporación de los medios implica algo más que una ayuda, en el sentido de que puede convertirse en una verdadera estrategia instructiva, en la que se involucran diversas formas de presentación de mensajes educativos.

Si se dispone de diversidad de medios de comunicación no es fácil decidir cual de ellos se va a utilizar, de qué manera y con que fin. Pero hay razones para creer que varios medios son mejores que uno sólo; bien por que el uso de más de un medio de comunicación hace que el aprendizaje sea más agradable y, con ello, tal vez más eficaz, o por que los medios se esfuerzan mutuamente, o por que la eficacia de los medios varía con los individuos. "En el reino unido la proporción de personas que siguen un curso que se basa en la multiplicidad de medios es superior a la que se apoya en uno sólo".<sup>37</sup> Asimismo, un programa que utilice medios múltiples es probablemente más eficaz que el que se apoye en un sólo medio.

Para ayudar al estudiante a aprender, los materiales que ha de utilizar deben concebirse de manera que el alumno participe activamente en su proceso de aprendizaje y no se limite a leerlos, escucharlos o contemplarlos. Así pues, para ser eficaces los materiales de enseñanza a distancia deben obligar al estudiante a desarrollar actividades frecuentes y regulares, además de la lectura, la contemplación o la escucha. La retroalimentación y el aprendizaje activo son, pues, imprescindibles para que la educación a distancia sea eficaz.

"Dado que no es posible, por razones económicas, orientar la organización de la enseñanza de acuerdo con las exigencias especiales de cada uno de los alumnos dentro del sistema tradicional de instrucción directa, se hace necesario el empleo de materiales objetivados con vistas a realizar una educación ulterior e individualizada. La transferencia de información ha de tener lugar entonces a base de medios no ligados a una persona, que estén a disposición del particular a cualquier hora y en cualquier lugar".<sup>38</sup> En otros términos más concretos, los materiales, información, guías de estudio, etc., tienen que ser clasificados dentro de bloques o partes integrantes, compuestos temáticamente de forma tan variable que el alumno los pueda utilizar según sus propios intereses y exigencias de aprendizaje.

La selección de medios didácticos sigue a la preparación del plan de estudios. No obstante, en la practica, estas dos tareas son indivisibles y mantienen una

---

<sup>37</sup> García, Albarran Ma. de los A. Et al., "Medios y Técnicas en la Enseñanza Superior y a Distancia", En: Estrategias Didácticas en la Enseñanza en Enfermería en el sistema Abierto y a Distancia, SUA-ENEQ, México, 1995. pp 225-230

<sup>38</sup> IDEM.,

estrecha conexión, pues, como afirma el informe sobre la Open University del Reino Unido:

"La finalidad de la enseñanza no estriba, evidentemente, en la utilización de uno de estos medios didácticos o de todos ellos, sino en el grado de integración logrado y en la relación orgánica entre la preparación del contenido de los cursos y la de los métodos didácticos correspondientes a cada uno de ellos"<sup>39</sup>

En el sistema de enseñanza a distancia se utilizan de forma regular los medios escritos y los audiovisuales; por ello, se hace necesaria una planificación muy cuidadosa del proceso enseñanza/aprendizaje, con el fin de resaltar la necesaria coordinación entre los distintos materiales didácticos de cada asignatura.

"Es conveniente que las Universidades a distancia utilicen documentos integrados, combinando diversos tipos de medios, tanto escritos como audiovisuales, con el fin de ofrecer un tratamiento global y totalizador de la información".<sup>40</sup> En la actualidad existe una amplia gama de medios, por lo que se hace preciso, para un estudio más pormenorizado, elaborar la siguiente clasificación:

**Materiales impresos.** Unidades Didácticas, programas, Guía del curso, libros de consulta obligatoria y recomendados, pruebas de evaluación a distancia, material subsidiario.

**Materiales audiovisuales.** Radio, televisión, cassetts, vídeo, diapositivas, teléfono, computadora.

**Actividades prácticas.** Prácticas de laboratorio, actividades de investigación, trabajos prácticos.

**Enseñanza en contacto directo y otras actividades interpersonales.** Tutorías, conferencias, seminarios, convivencias, círculos de estudio (estudio en grupo), viajes dirigidos, etc.

---

<sup>39</sup> García, Albarán Ma. de los A., Et al., "Medios y Técnicas en la Enseñanza Superior y a Distancia". op cit. p 226

<sup>40</sup> IDEM.,

### 3.3.6. EL PROCESO DE APRENDIZAJE.

“El proceso de aprendizaje en el adulto posee unas connotaciones distintas al alumno presencial. El adulto ha de ser capaz de orientar su vida y conformar su ambiente concretamente con conocimientos de causa, sobre la base de su propia razón. Para ello, se ve obligado aprender, más allá del ámbito meramente cognoscitivo, modos de acción y comportamiento, habilidades y técnicas que favorezcan su participación en los procesos de estructuración y desarrollo de sus propias condiciones de vida y esferas de actividad”.<sup>41</sup> El adulto de hoy desea también lo necesita, continuar aprendiendo durante toda su vida. Su aprendizaje es algo voluntario y nace, por ello, de las necesidades e intereses personales que desea satisfacer lo más directamente posible.

“Investigaciones recientes vienen a demostrar que los adultos de cualquier edad pueden aprender igual que los miembros jóvenes de la sociedad y que, por otra parte, los métodos instructivos usados para niños y adolescentes no resultan igualmente eficaces cuando a los adultos se refiere”.<sup>42</sup> Por lo tanto, se debe tratar de fomentar el desarrollo de las capacidades de aprendizaje en el adulto; a través de estímulos adecuados, de las condiciones en que se realizan, de su conexión con la actividad laboral.

“El adulto precisa de más tiempo para aprender que el estudiante joven y de un ritmo adecuado a sus posibilidades. Se deben, por tanto, evitar las limitaciones temporales y la acumulación excesiva de contenidos, si se quiere mitigar su fracaso”.<sup>43</sup> Se puede afirmar, por tanto, que el alumno adulto está, por un lado más fuertemente preconformado por su propio contexto personal de experiencia y perspectiva y, por otro lado, es más firme y seguro en el aprendizaje, afianzándolo a través de la práctica, familiaridad y asimilación de impresiones y sensaciones nuevas.

Dadas las características personales y la situación peculiar del estudiante adulto, su aprendizaje debe ser concebido y, organizado, principalmente, como

---

<sup>41</sup> García, Albarán Ma. de los A., Et al., “El proceso de aprendizaje”, En: Estrategias didácticas, en la enseñanza en enfermería en el Sistema Abierto y a Distancia, SUA-ENEO, México, 1995. pp 280-285

<sup>42</sup> IDEM.,

<sup>43</sup> IDEM.,

aprendizaje abierto. Esté consistirá en buscar una combinación flexible entre trabajo y aprendizaje. El aprendizaje abierto no va estrechamente predeterminado en sus objetivos, contenidos y métodos por una institución pedagógica, ni tampoco lo está en lo que respecta al tiempo, lugar y condiciones para aprender, sino que es flexible. Entre los aspectos más destacables y que mejor definen esta modalidad de enseñanza, podemos citar los siguientes:

- Relación indirecta profesor/alumno;
- Burocratización de los mensajes educativos;
- Ausencia física del alumno;
- Proceso de feed-back.

“No obstante, la concepción del aprendizaje abierto difiere considerablemente en función del punto de partida del alumno. Puesto que éste puede buscar la autoafirmación profesional, el prestigio social, ordenar el contexto propio, conocimiento de datos concretos, adquisición y realización de contenidos. El alumno muestra preferencia por un aprendizaje más instrumental o de índole competitiva o participativa, Todos estos rasgos configuran las diferencias individuales en la estructura de la motivación y la perspectiva de los prerrequisitos y habilidades, que a su vez, llevan consigo distintos tipos y estilos de aprendizaje”.<sup>44</sup> Teniendo en cuenta todos estos aspectos, se puede contribuir a mejorar la eficacia del aprendizaje adulto.

“A la hora de seleccionar las estrategias didácticas en el aprendizaje abierto se deben tener en cuenta los avances científicos y tecnológicos en el campo de la enseñanza, así como los avances pedagógicos de las últimas décadas”.<sup>45</sup> Por ello deben existir: planes de estudio flexibles, sistemas de créditos, programas de educación permanente, matrícula abierta, etc.

En la educación abierta y a distancia al estudiante se le ofrece la oportunidad de dialogar de forma sistemática mucho más con la realidad que con el docente. El contacto del alumno con la realidad viva configura o representa la presencialidad de la educación a distancia, por lo cual podrá prescindir de las

---

<sup>44</sup> García, Albarran Ma. de los A., Et al., “El proceso de aprendizaje”. op cit. pp 280-285

<sup>45</sup> IDEM.,

relaciones directas o presenciales de aprendizaje de tipo escolar. La realidad y no el profesor proporcionan los problemas, dan sentido a los saberes y validez a las experiencias.

Por tanto, el aprendizaje adulto a distancia ha de estar ligado fundamentalmente a la experiencia y a las motivaciones que de ella surjan; requiere a la vez una apertura a las posibilidades prácticas de aprender y una gran conexión con aquellos lugares donde los problemas han sido el origen de la motivación para emprenderlo.

“En consecuencia, debemos intentar que los alumnos aprendan de modo directo, aquello que les interesa y motiva; debemos crear también posibilidades de elección y combinaciones más flexibles y abiertas para que sea el alumno quien, personalmente, seleccione los contenidos que mejor se adecuen a sus necesidades”.<sup>46</sup> Los adultos desean, por tanto, un aprendizaje centrado en problemas que tengan conexión con su vida, personalizado y relacionado con sus necesidades de autodirigirse y responsabilizarse en la vida de una forma libre y comprometida.

### **3.3.7. LA EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES.**

La evaluación de los aprendizajes permite conocer hasta qué punto el alumno ha asimilado los conocimientos y, por consiguiente, ha alcanzado los objetivos propuestos en la planificación y programación de curso. Constituye una parte integrante del proceso de enseñanza/aprendizaje que permite llevar más adelante el aprender.

En los sistemas de enseñanza abierta y a distancia se concibe la evaluación como un elemento esencial del proceso en el que se pueden destacar las siguientes notas:

- Se basa en objetivos previamente definidos;
- Sigue un proceso continuo;
- Posee un carácter formativo;
- Utiliza la tecnología;

---

<sup>46</sup> García, Albarran Ma. de los A., Et al., “El proceso de aprendizaje”. op cit. pp 280-285

- Es individualizada.

Es preciso distinguir en el sistema de evaluación dos tipos distintos y con finalidades diversas: la evaluación formativa y la evaluación formativa.

### *Evaluación formativa*

“Dirige su cometido a la determinación de actividades y resultados sobre la marcha o durante el proceso, a la vez que nos indica hasta qué punto están funcionando o han funcionado bien los procesos y los procedimientos para alcanzar determinados objetivos. Su finalidad básica se centra, por tanto, en mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje”.<sup>47</sup> En la enseñanza a distancia, gran parte de los aspectos formativos de la evaluación se transfieren al propio autocontrol del alumno, pues se le proporciona junto con los materiales instructivos. Las distintas instituciones de enseñanza a distancia estudiadas conceden una gran importancia a la evaluación formativa como elemento trascendental para el alumno.

Los instrumentos más comúnmente utilizados para llevar a cabo la evaluación formativa en los sistemas de enseñanza a distancia son:

Los ejercicios de autoevaluación que asumen un importante papel orientador y reforzado de los aprendizajes.

Los solucionarios de tareas o pruebas de evaluación a distancia ayudan al alumno en su proceso de instrucción y formación universitaria, también sirven como elementos del control del rendimiento y de orientación personal; en ocasiones constituyen un requisito académico. En su configuración interna presentaban; pruebas objetivas, preguntas de respuestas breve y pruebas de ensayo.

Proyectos o trabajos de investigación cuya entrega suele ser controlada por el profesorado. Fomentan el espíritu crítico e investigador del alumno.

---

<sup>47</sup> García, Albarran M. de los A., Et al., "La evaluación de los aprendizajes", En: Estrategias didácticas en la enseñanza en enfermería en el Sistema Abierto y a Distancia, SUA-ENEO, México, 1995. pp 300 -305

Actividades recomendadas. No tienen un carácter de obligatoriedad, aunque constituyen un instrumento de aprendizaje complementario muy útil para lograr una auténtica formación superior.

### *Evaluación sumativa.*

“Proporciona información al discente y al docente sobre el nivel alcanzado en relación a los objetivos del curso. Cumple tres grandes funciones: atestiguar la posesión de conocimientos, habilidades y actitudes, certificar la capacidad del alumno y comprobar la eficacia pedagógica del programa aplicado”.<sup>48</sup> En las instituciones de enseñanza superior a distancia, el instrumento más comúnmente utilizado es la prueba o examen final; si bien, en cada universidad se le concede un determinado valor en la calificación global del alumno. La estructuración de estas pruebas tiene en cuenta los objetivos previamente fijados en el estudio de las asignaturas; así, puede constituirse sobre pruebas objetivas, preguntas de respuesta breve de tipo conceptual, pruebas de ensayo o composición.

En algunas instituciones, Open University, Eveyman s, UNA, la elaboración de estas pruebas corre a cargo de especialistas en contenidos y en evaluación.

La evaluación sumativa se completa con las informaciones de los tutores, los trabajos de investigación, la asistencia a actividades prácticas y, en general, las distintas aportaciones que le proporciona la evaluación formativa.

---

<sup>48</sup> García, Albarran Ma.de los A., Et al., “La evaluación de los aprendizajes”. op cit. pp 300-305

### 3.4. DESERCIÓN ESCOLAR.

#### 3.4.1. CAUSALIDADES.

Ante los planteamientos enunciados, desde diferentes perspectivas y enfoques se asumen diversas causalidades sobre este fenómeno, las teorías psicológicas plantean; "que la deserción estudiantil constituye el reflejo de acciones individuales y que, por consiguiente, se debe en gran medida a la capacidad o disponibilidad de los individuos para cumplir exitosamente las tareas asociadas con la asistencia a la escuela. En forma más importante, consideran la deserción como producto de algún tipo de limitación y/o debilidad del individuo. Desde este punto de vista la deserción o el abandono de los estudios es asumida como reflejo del fracaso personal del individuo para estar a la altura de las exigencias de la vida escolar; por su parte, las teorías sociales plantean que la deserción debe entenderse no como acontecimiento individual aislado, sino como parte de un proceso de estratificación social más amplio, que opera para preservar los patrones existentes de desigualdad social y educativa."<sup>49</sup> Por lo tanto la deserción debe verse desde la perspectiva de cómo su ocurrencia, no accidental sino pautada entre diferentes personas e instituciones, contribuye a aumentar la desigualdad social en general. Así, se sostiene que, "el status individual, la raza, el sexo, son predictores particularmente importantes del éxito estudiantil, y que las elevadas tasas de deserción reflejan el deseo intencional de las organizaciones educativas de restringir las oportunidades educativas y sociales a grupos particulares de la sociedad. A su vez, los teóricos estructural-funcionalistas consideran que los resultados de la escolarización reflejan la disputa ampliamente meritocrática que existe entre los individuos por el logro social".<sup>50</sup>

Las diferencias en el logro educativo, y por consiguiente los patrones de deserción estudiantil, tienden a reflejar las diferencias en herramientas y habilidades individuales más que el status social en consideración mía. "Aunque los orígenes sociales tal como están definidos tienen importancia, tienden a ser menos importantes que aquellos atributos de los individuos y las organizaciones que tienen un impacto más directo sobre su habilidad para competir en el ámbito

<sup>49</sup> De los Santos Eliézer J., "La deserción Escolar en Educación Superior", En: Diorama Educativo, Revista N° 3-4, 2ª Epoca, 1992. pp 19-20

<sup>50</sup> IDEM.,

académico; a su vez la afirmación central de las teorías organizacionales estriba que la deserción es tanto o más un reflejo de la conducta institucional como lo es de la conducta de los individuos dentro de un ámbito institucional".<sup>51</sup> Al igual que sucede en organizaciones laborales, se sostiene que las tasas institucionales de retención- deserción se verían mejoradas por políticas institucionales que incrementen la participación estudiantil y aumenten los reconocimientos o estímulos que obtienen por su trabajo en la institución; las teorías económicas plantean que "las decisiones individuales en cuanto a la persistencia en los estudios no son substancialmente deferentes de cualquier otra decisión económica que sopesa los costos y caminos de costos y los beneficios de caminos alternativos para invertir los escasos recursos económicos del individuo"<sup>52</sup>. De esta manera, la deserción y la retención reflejan fuerzas económicas, especialmente las que influyen sobre los beneficios vinculados tanto a una educación universitaria como a los recursos financieros que los individuos pueden aportar para hacer frente a la inversión que supone el continuar asistiendo a la escuela; la postura de, "las teorías interaccionales sobre la deserción sostiene que la escuela es un semejante a otras comunidades humanas, y que los procesos de persistencia-deserción son muy semejantes aquellos procesos que influyen en el establecimiento de membresías comunitarias. En el mundo polifacético de una universidad, las decisiones estudiantiles de deserción son vistas como influenciadas directa o indirectamente por las experiencias sociales o intelectuales de los individuos en las diversas comunidades que conforman el mundo de la universidad".<sup>53</sup> Así pues, las decisiones de desertar reflejan la interpretación que hace cada individuo de tales experiencias y por consiguiente aquellos atributos personales que están asociados con la cuestión de como interactúan con el mundo que les rodea y cómo llegan a darle un sentido.

Por mi parte, considero que el problema de la deserción, del rezago y la eficiencia terminal, pueden ser en principio concebidos como tres facetas de un mismo fenómeno que suele manifestarse al interior de la escuela y que obedece a una compleja dinámica, en la que se entrelazan factores de orden individual, familiar, social e institucional, factores referidos, en todo caso, al desempeño escolar de los alumnos y al desempeño de la institución en que están inscritos.

---

<sup>51</sup> De los Santos, Eliézer J., "La deserción Escolar en Educación Superior", op cit, pp 19

<sup>52</sup> IDEM,

<sup>53</sup> IDEM,

“La discusión acerca de estos factores parece requerir centrarse entorno al fenómeno de la deserción puesto que información y los análisis con los que se cuentan, tienden a indicar que el rezago es una de sus causas y la eficiencia terminal su consecuencia institucional, elementos que requieren, por su naturaleza, de un análisis integral e integrado que parta de la comprensión de la multiplicidad de causas que los originan”.<sup>54</sup> Se trata pues de comprender que la deserción no es un fenómeno de orden meramente individual con variable presentación cuantitativa, y que no se puede explicar meramente a partir de las características del estudiante como tal.

### 3.4.2. ELEMENTOS DEL PROCESO DE DESERCIÓN INDIVIDUAL.

Según Tinto, Vicent, “desertar significa el fracaso para completar un determinado curso de acción o alcanzar una meta deseada, en pos de la cual el sujeto ingresó a una particular institución de educación superior”.<sup>55</sup> Por consiguiente, la deserción no sólo depende de las intenciones individuales sino también de los procesos sociales e intelectuales a través de los cuales las personas elaboran metas deseadas en una cierta universidad. Aunque una gran variedad de fuerzas operan sobre dichos procesos, es también verdad que los individuos son mayormente responsables de alcanzar las previstas metas institucionales.

Es necesario reconocer que la energía, motivación y habilidades personales son elementos importantes en la consecución del éxito. Expresado con sencillez, completar estudios universitarios implica realizar esfuerzos. Es un hecho lamentable, pero quizás inevitable de la masificada educación superior, que un cierto número de estudiantes no tenga interés o carezca de carácter para responder a las exigencias requeridas para completar una carrera. Considero que algunas personas no están suficientemente comprometidas con la graduación universitaria o el esfuerzo necesario para lograr la meta.

Pero aun con un compromiso adecuado del estudiante, la satisfacción de las normas académicas y el logro de las metas educativas en la universidad exigen

<sup>54</sup> De los Santos, Elízer J., “La deserción Escolar en Educación Superior”. op cit., p 19

<sup>55</sup> Tinto, Vicent, “Definir la Deserción: Una Cuestión de Perspectiva”, En: Revista de la Educación Superior, ANUIES, N° 3, Julio-Septiembre de 1989. pp 37-39

un nivel intelectual adulto y habilidades sociales de más alto grado y complejidad que los requeridos en la educación media. Es cada vez más evidente que no todos los individuos que logran ingresar a la educación superior poseen esas habilidades. La carencia, por ejemplo, de redacción básica y habilidades matemáticas entre los estudiantes universitarios es un problema real de preocupación entre los funcionarios institucionales. Sin embargo, "aun que los educadores continúan con mediciones y tratamientos de la falta de destrezas intelectuales, como si esta carencia fuera la única responsable de la deserción, abundan las pruebas de que las habilidades sociales son igualmente importantes para la retención en la universidad. Estas habilidades permiten al alumno localizar y utilizar los recursos disponibles en la institución e interactuar con ellos (por ejemplo, estudiantes, profesores y administradores)".<sup>56</sup> En mi opinión, la carencia de habilidades sociales, en especial entre los sectores desfavorecidos del estudiantado, aparece como particularmente importante en relación con el fracaso para mantener niveles adecuados de rendimiento académico.

De cualquier forma "sólo algunos abandonos de la educación superior son producidos por bajo rendimiento académico, pues la mayor parte de las deserciones son voluntarias. Los estudiantes que a menudo abandonan las universidades tienen niveles de rendimiento académico superiores a los de los estudiantes que persisten"<sup>57</sup>. Parece ser que, estas deserciones, antes que causadas por habilidades inadecuadas, parecen originarse más bien en una insuficiente integración personal con los ambientes intelectuales y sociales de la comunidad institucional en mi opinión. "La acumulación de pruebas, de la deserción voluntaria del estudiante está vinculada tanto con la incongruencia de sus valores con los propios de las esferas sociales e intelectuales de la institución, como con sus bajos niveles de interacción personal con profesores y otros estudiantes, en particular fuera de las aulas y oficinas universitarias"<sup>58</sup> en consideración de Tinto, Vicent. Por el mismo motivo, los estímulos intelectuales y sociales generados en esas interacciones parecen constituir un componente fundamental del proceso por medio del cual los sujetos son capaces de alcanzar sus metas educativas.

---

<sup>56</sup> Tinto, Vicent, "Definir la deserción: una cuestión de perspectiva", op cit., p 38

<sup>57</sup> IDEM.,

<sup>58</sup> IDEM.,

### 3.4.3. LA DESERCIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA INSTITUCIONAL.

Definir la deserción desde el punto de vista institucional, según Tinto, Vicent es, "en algunos aspectos, una tarea más simple que hacerlo de acuerdo al punto de vista individual. En otros, sin embargo, es considerablemente más difícil. Es más simple en el sentido de que todos los sujetos que abandonan una institución de educación superior pueden, teniendo en cuenta las razones alegadas para hacerlo, ser clasificados como desertores".<sup>59</sup> Cada estudiante que abandona crea un lugar vacante en el conjunto estudiantil que pudo ser ocupado por otro alumno que puede persistir en los estudios. Por consiguiente "la pérdida de estudiantes causa serios problemas financieros a la institución al producir inestabilidad en la fuente de sus ingresos. Esto es en particular evidente en el sector privado, en el que las colegiaturas constituyen parte sustancial de los ingresos institucionales, pero no es menos importante en el sector público debido a los presupuestos insuficientes"<sup>60</sup>.

"Las dificultades que afrontan las universidades para definir la deserción, consiste en identificar qué tipos de abandono, entre todos los que pueden ocurrir en la institución, deben ser calificados como deserciones en sentido estricto y cuáles considerados como un resultado normal del funcionamiento institucional".<sup>61</sup> Como se señaló antes, la decisión de abandonar puede obedecer a distintas causas; algunas de ellas son susceptibles de intervención institucional, otras no. Ciertas formas de abandono tal vez involucren a tipos específicos de estudiantes, cuya baja constituya motivo particular de preocupación para los funcionarios de la institución; otras formas pueden representar la pérdida de individuos cuya permanencia quizás no sea tan importante para la universidad. El conocimiento de estas diferencias constituye el punto de partida para la percepción de la deserción según la perspectiva institucional y las bases para elaborar políticas universitarias eficaces para mejorar la retención estudiantil.

---

<sup>59</sup> Tinto, Vicent, "Definir la deserción: una cuestión de perspectiva", op cit., pp 41-42

<sup>60</sup> IDEM.,

<sup>61</sup> IDEM.,

#### 3.4.4. LA TRAYECTORIA ACADEMICA Y LA DESERCIÓN.

Desde el punto de vista institucional, según Tinto, Vicent, "existen varios periodos críticos en el recorrido estudiantil en el que las interacciones entre la institución y los alumnos pueden influir directamente en la deserción. El primero se desarrolla durante el proceso de admisión, cuando el estudiante realiza el primer contacto con la universidad. Durante la etapa de indagación y solicitud para ingresar a una determinada institución, los sujetos forman las primeras impresiones sobre las características sociales e intelectuales de las mismas. Esas impresiones, que se originan en gran medida en los materiales que la universidad distribuye entre los postulantes al ingreso, contribuyen a la elaboración de expectativas previas a la admisión sobre la naturaleza de la vida institucional y, a su vez, esas expectativas influyen en la calidad de las primeras interacciones que se establecen con la institución. La formación de expectativas fantásticas o equivocadas sobre las condiciones de vida estudiantil y académica puede conducir a decepciones tempranas y poner en movimiento una serie de interacciones que llevan a la deserción".<sup>62</sup> Por lo tanto, es de interés de las instituciones generar en los estudiantes que ingresan expectativas realistas y precisas acerca de las características de la vida institucional. Aunque mostrar un paisaje en rosa mediante carteles pueda aparecer, a corto plazo, una forma eficaz de incrementar la masa de aspirantes al ingreso, a largo plazo pueden producirse altos índices de deserción ocasionados por lo que se prometió y lo que se proporciona.

También considera Tinto, Vicent, que "Un segundo periodo crítico en el recorrido académico del estudiante es el de transición entre el colegio de nivel medio y la universidad, inmediatamente después del ingreso a la institución".<sup>63</sup> En mi opinión, el primer semestre, en particular en las primeras seis semanas, se pueden presentar grandes dificultades de adaptación a la institución por parte del estudiante. "Esto es especialmente cierto en las grandes universidades con residencias estudiantiles, por que los alumnos son obligados a transitar desde el ambiente conocido y relativamente seguro del pequeño colegio de nivel educativo medio de la comunidad (etapa en la que los estudiantes moran con sus familias), al mundo en apariencia impersonal de la universidad, en el cual cada

---

<sup>62</sup> Tinto, Vicent, "Definir la Deserción: Una cuestión de perspectiva", op cit., pp 42-45

<sup>63</sup> IDEM.,

uno debe valerse por sí mismo tanto en el aula como en el dormitorio. la rapidez y el grado de transición plantea a muchos estudiantes serios problemas en el proceso de ajuste, que no todos son capaces de cumplir en forma independiente".<sup>64</sup> La sensación de estar "perdido en el mar" o de no ser capaz de establecer contacto con otros miembros de la institución, expresa en parte la situación anímica en que se encuentran muchos estudiantes noveles.

"No es sorprendente que la deserción sea más frecuente en ese periodo de transición y, asimismo, es en este momento que las instituciones pueden actuar con eficacia para prevenir el abandono temprano".<sup>65</sup> Medidas institucionales, relativamente sencillas, pueden producir efectos inmediatos y duraderos en la relación estudiantil. Emplear alumnos de los últimos años como consejeros, proporcionar sesiones de asesoramiento y orientación tempranas, promover la formación de grupos y establecer tutores académicos para conjuntos de nuevos estudiantes en consideración mía, constituyen unas pocas de las posibles intervenciones que pueden ayudar a los estudiantes a adaptarse a la vida universitaria.

El problema de cumplir la transición a la universidad es común para la diversidad de estudiantes noveles, no sólo de aquellos que pasan desde un colegio de nivel educativo medio a una gran institución de educación superior con residencias estudiantiles; constituye, asimismo, una cuestión no menos importante en aquellas instituciones con una gran cantidad de alumnos no tradicionales.<sup>66</sup> Para el estudiante maduro que a reingresado a la universidad, puede ser muy difícil la transición entre el mundo del hogar o del trabajo y el ambiente juvenil de la institución. Los problemas originados en la transición pueden ser igualmente severos para jóvenes campesinos que asisten a grandes universidades urbanas o para individuos pertenecientes a minorías o en condiciones desventajosas que ocurren a instituciones grandes con alumnado mayoritariamente de clase media. "Respecto a los estudiantes de este último grupo, las habilidades sociales necesarias para establecer amistades en el seno de la mayoría cultural citada no forman parte de su habitual repertorio social, aunque, por otra parte, logran su integración social y académico de la institución es aún más importante, en relación con la permanencia en la institución, que

<sup>64</sup> Tinto, Vicent, "Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva", op cit., pp 42-45

<sup>65</sup> IDEM.,

<sup>66</sup> IDEM.,

para los estudiantes pertenecientes a la mayoría".<sup>67</sup> por la misma razón, los programas institucionales que logran mantener en la universidad a los estudiantes pertenecientes a las minorías o en desventaja son precisamente, aquellos capaces de fomentar esa integración.

"Durante el periodo de transición, el abandono es más frecuente en la fase postrera del primer año de estudio y antes del segundo. Mientras algunos de estos abandonos se originan en la incapacidad para satisfacer exigencias académicas, la mayor parte son deserciones voluntarias"<sup>68</sup>. En tal situación, es más frecuente que los estudiantes se inscriban en otras instituciones a que abandonen en forma permanente toda educación formal. Son numerosos los motivos para ese comportamiento. Tal vez, algunos individuos deciden que las exigencias de la vida académica no son congruentes con sus intereses y preferencias; otros tienen dificultades para lograr relaciones en el ambiente académico y social de la universidad; y aun hay estudiantes que prefieren no establecer esas relaciones, por que encuentran que las características de la comunidad institucional son inapropiados para su escala de valores y afinidades sociales, en tanto que cierto número de individuos son incapaces de tomar decisiones sobre la forma en que deben dirigir sus energías y recursos, y otros llegan a la conclusión de que completar estudios universitarios no constituye una meta deseable según consideraciones propias.

### **3.4.5. LA DESERCIÓN SEGUN LA PERSPECTIVA ESTATAL O NACIONAL.**

El problema de la deserción para Tinto, Vicent "cambia en forma notable cuando nos trasladamos desde los puntos de vista institucionales a los que sustentan los más altos organismos educativos. Desde la perspectiva estatal, por ejemplo, los abandonos que implican transferencias entre instituciones estatales pueden no significar deserciones en el sentido riguroso del término, ya que sólo se trata de cambios internos efectuados en el sector público. Sin embargo, si se producen flujos de alumnos hacia las instituciones privadas o ubicadas fuera de los límites estatales, es probable que estos abandonos sean considerados,

---

<sup>67</sup> Tinto, Vicent, "Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva", op cit., pp 42-45

<sup>68</sup> IDEM.,

estrictamente, como deserciones. En el mismo marco, desde una perspectiva nacional sólo aquellas formas de abandono universitario que significan a la vez el abandono de toda educación formal superior son probablemente consideradas como deserciones. En cambio, todos los flujos estudiantiles que expresan transferencias interinstitucionales pueden considerarse como migraciones internas de alumnos dentro del sistema educativo".<sup>69</sup>

Sin embargo, en los organismos educativos de alto nivel, es importante distinguir entre las transferencias y los abandonos totales del sistema y, en lo que respecta las primeras, entre aquellos traslados que ocurren entre instituciones del sector público o del estado, y los que se llevan a cabo entre universidades públicas y privadas o implican flujos estudiantiles hacia otros estados. "Desde la perspectiva de esos organismos, la deserción se produce sólo cuando una persona abandona o interrumpe su vinculación con cualquiera de las modalidades dependientes del sistema de educativas educación superior. Otros tipos de movimientos serán considerados como formas de ajustes internos o migraciones entre instituciones de la jurisdicción . Como resultado, las preocupaciones de los funcionarios de nivel educativo superior se relacionan tanto con la vigilancia y armonización de los flujos internos de los alumnos como con la reducción , si es posible, de la pérdida de estudiantes de sus instituciones educativas".<sup>70</sup>

Los diferentes puntos de vista sobre la deserción conducen, a su vez, a diferentes formas de analizar y explicar las causas de su producción. "Por lo general, se observa que se destaca menos la consideración de los comportamientos individuales y el papel que desempeñan las características personales, que los movimientos de conjuntos estudiantiles y las funciones que cumplen la institución y los fenómenos adicionales. Por ejemplo, la perspectiva del funcionario estatal o nacional quizás origino un análisis de los patrones de la migración estudiantil que se correlacionara con el practicado por funcionarios estatales o nacionales que estudian los movimientos de trabajadores entre industrias y estados de una región. Los modelos de migración que destacan los

---

<sup>69</sup> Tinto, Vicent, "Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva", op cit., pp 47-49

<sup>70</sup> IDEM.,

factores de "empuje" y "atracción" para interpretar los flujos de fuerza de trabajo, pueden ser aplicados también a los problemas de los traslados estudiantiles; por ejemplo, del mismo modo en que las variaciones de la demanda del mercado de trabajo se usan en los estudios sobre migración de trabajadores, pueden emplearse las distintas normas universitarias de admisión en vigencia en la investigación de los flujos estudiantiles interinstitucionales<sup>71</sup>.

Este tipo de análisis, ya sea que se explique en general a todos los estudiantes o a diferentes grupos de ellos, "puede dar origen a políticas de retención notablemente diferentes a aquellas que comúnmente adoptan aisladamente las instituciones. Una de estas políticas pudo vincularse al empleo sistemático de colegiaturas diferenciales para influir en el flujo estudiantil entre distintas instituciones, modificando así los precios relativos de la oferta educativa en competencia. El mismo efecto pudo obtenerse en general (o en ciertos grupos de estudiantes), mediante una distribución diferencial de ayuda económica, lo que modificaría los costos de los estudios para las personas que asisten a instituciones privadas".<sup>72</sup>

### 3.5. EL REZAGO ESCOLAR.

Este fenómeno, que podemos identificar en primera instancia como de rezago escolar, ésta adquiriendo una importancia capital no sólo para el adecuado funcionamiento de las instituciones, sino también para la efectividad académica y social de la labor educativa y, particularmente, de la formación profesional. Por lo mismo, "el impacto del rezago no se restringe a la esfera de la funcionalidad organizativa de las universidades, también acarrea consecuencias directas en los campos de acción y decisión de los estudiantes que se encuentran en la situación de atraso en sus estudios, a la vez que trastoca la estructuración, planeación y programación del proceso de enseñanza y aprendizaje en función de los tiempos y regularidades previstos en los planes de estudio respectivos".<sup>73</sup>

Considero que bajo este panorama es fácil suponer, entonces, que la irregularidad en los ritmos de avance académicos de los estudiantes en las

<sup>71</sup> Tinto, Vicent, "Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva", op cit., pp 47-49

<sup>72</sup> IDEM.,

<sup>73</sup> Gómez, Villanueva J., "El rezago escolar en la educación superior", En: Revista perfiles educativos, N° 49-50, 1990. p 14

carreras, provoca que el mismo proceso escolar se modifique de manera desregulada e imprevisible, como producto de los reacomodos y ajustes no contemplados en el currículo formal, que ocurren al darse los diversos movimientos y desplazamientos académicos de la población estudiantil.

### 3.5.1. EL REZAGO EN LA EDUCACION SUPERIOR.

En el nivel de la educación superior, "el rezago escolar no se juzga en función de indicadores de cobertura, puesto que en México, como en ningún otro país, incluyendo los que hasta hace poco tiempo eran países de economía planificada, tanto las directrices políticas como la estructura organizativa no se encuentran comprometidas en atender a la totalidad de la demanda potencial del grupo de edad correspondiente, que de manera general se establece en la población de 20 a 24 años".<sup>74</sup> En contraste, "la política de educación básica en nuestro país intenta cubrir el 100 por ciento de la demanda del grupo de edad de 6 a 14 años. Se advierte de inmediato que incluso no existen los recursos ni la infraestructura necesaria para una empresa de tal magnitud y complejidad, ni mucho menos se ha propuesto a la educación superior como obligatoria, tal y como sucede con la educación básica".<sup>75</sup>

"De ahí que la población matriculada en las instituciones de enseñanza superior sea, en todos los casos, de una proporción mínima pero significativa, en relación con la población total del rango 20-24".<sup>76</sup> Continuando con este razonamiento, es fácil advertir entonces que la población de más de 24 años en nuestro país que no llega a incorporarse a los estudios universitarios suma varios millones de individuos.

Por otra parte, el campo del problemas con el que está relacionada la concepción de rezago, "tiene un nivel de pertenencia directa con los procesos de desarrollo y cambio de las poblaciones escolares (en un sentido más amplio con los sujetos colectivos) y sus comportamientos académicos, esto es, con los patrones del desempeño académico de la población estudiantil. En ese orden de ideas, los tipos de problemas y objetos que están involucrados en el nivel de las

<sup>74</sup> Gómez, Villanueva J., "El rezago escolar en la educación superior", op cit., p 16

<sup>75</sup> IDEM.,

<sup>76</sup> IDEM.,

poblaciones se encuentran, en primera instancia, en las dimensiones macro, por lo que este recorte de la realidad del rezago escolar se ubica en el plano de los contenidos que habitualmente trabajan la sociología y la demografía escolares".<sup>77</sup> Sin embargo, "no podemos dejar de mencionar otro recorte de realidad educativa del rezago que abarca problemas distintos y objetos que se localizan fundamentalmente en la dimensión micro: nos referimos a la línea de trabajo del atraso o retardo en el aprendizaje. Este ámbito del atraso tiene por unidad de análisis a los sujetos individuales y a sus problemáticas cognoscitivas".<sup>78</sup> Desde este enfoque, los comportamientos individuales están asociados al desarrollo del aprendizaje, campo opuesto aun que no independiente del de los comportamientos académicos estructurales de la población escolar.

### 3.5.2. EL REZAGO Y DESEMPEÑO ACADEMICO.

El rezago y deserción escolar, merecen una consideración aparte, ya que son fuente de múltiples apreciaciones, muchas de ellas apresuradas, que atribuyen siempre a los alumnos rezagados condiciones negativas de desempeño académico. "Sin embargo, es necesario apuntar que el alumno atrasado en el curso de la carrera universitaria no se encuentra en esa circunstancia obligadamente por incapacidad en el aprendizaje escolar. El rezago, si bien puede tener una implicación directa con los antecedentes escolares, no es un problema que se explique exclusivamente por los historiales académicos de los estudiantes, por más que el campo de acción inmediato del rezago sea la escuela, en nuestro caso la Universidad, y más concretamente el proceso educativo. Insistir en el lugar común que asocia como implicación causal del rezago una lógica vinculada únicamente al comportamiento académico, corre el riesgo de perder de vista la complejidad misma del fenómeno y, para el caso, de hacer un diagnóstico alejado de la realidad".<sup>79</sup>

Llama la atención que, "del conjunto de razones que esgrimieron los alumnos en un estudio realizado, las razones o causas de haber suspendido temporalmente los estudios, se encuentra en último lugar la cuestión académica, teniendo porcentaje de participación, en relación con el total de la población que los

<sup>77</sup> Gómez, Villanueva J., "El rezago escolar en la educación superior", op cit., pp 16

<sup>78</sup> IDEM.,

<sup>79</sup> IDEM.,

interrumpió, del orden del: 10.6 por ciento para 1883, 8.4 por ciento para 1984 y 8.9 por ciento para 1985. De acuerdo con esta investigación, las razones extraescolares son las que tienen, en consecuencia, un peso más decisivo que la "causa" académica en la interrupción temporal de los estudios".<sup>80</sup>

Comparando las "causas" de interrupción temporal de los estudios de licenciatura con las del bachillerato de la UNAM, se encuentran tendencias parecidas. "Para la interrupción en la licenciatura observamos, que las razones extraescolares, en concreto las que se refieren a cuestiones económicas, familiares y de salud, representaban, en conjunto, para el año 1983, el 40.9 por ciento, para 1984, el 47.3 por ciento, y para 1985, el 46 por ciento del total de "causas" registradas. Por lo que respecta al grupo de estudiantes asignados a licenciatura en el ciclo 1989-1990, por concurso de selección y por pase reglamentado, y que indicaron haber interrumpido temporalmente los estudios de bachillerato, las razones económicas, familiares y de salud representaron el 35.5 por ciento del total de "causas".<sup>81</sup> Vale la pena mencionar que el problema de los abandonos temporales, como situación de rezago, no puede seguir considerándose como sinónimo de fracaso escolar, puesto que las circunstancias que llevan a los alumnos a interrumpir no se emparentan siempre como hemos podido observar con el significado negativo del fracaso. Vincent Tinto plantea con claridad este problema en los siguientes términos:

"No sorprende que muchas personas abandonen las instituciones para cambiarse a otras, o que simplemente interrumpan sus estudios para incorporarse tiempo después. Etiquetar estos comportamientos como abandono en el sentido de fracaso es, en efecto, desconocer la importancia tanto de la maduración intelectual como del impacto que se supone tiene la Universidad sobre el proceso de desarrollo individual".<sup>82</sup>

"La concepción dominante que califica el fracaso escolar tiende a describirlo en una lógica estigmatizante y en un círculo de competencia para lograr la sobrevivencia, esto es, la permanencia y el egreso del "más apto".<sup>83</sup> Pero el

---

<sup>80</sup> Gómez, Villanueva J. "El rezago escolar en la educación superior", op cit., p 16

<sup>81</sup> IDEM.,

<sup>82</sup> IDEM.,

<sup>83</sup> IDENI.,

“más apto” no siempre es el mejor preparado académicamente, ya que la lógica de la permanencia y el egreso de las universidades no se rige siempre por patrones de aptitud académica, pues como lo han demostrado diversos estudios, la persistencia escolar está condicionada por una gama muy amplia de factores externos e internos a la institución, entre los que tenemos los factores no académicos, relacionados estrechamente con los orígenes sociales y culturales de los estudiantes, los factores que definen las subculturas estudiantiles y los ambientes institucionales propicios para la permanencia en la Universidad, entre otros.

Existen pues varios elementos que permiten refutar, o por lo menos cuestionar, la idea de que la esfera académica funciona unívocamente en la explicación de todas las facetas del rezago. “Lo importante es que se ha empezado a generar un mayor número de evidencias empíricas y de reconocimientos teóricos que coinciden en la necesidad de diversificar las explicaciones en el terreno de las causalidades de los comportamientos académicos”.<sup>84</sup>

### 3.5.3. FACTORES DEL REZAGO.

“Ernesto Schiefelbein ha insistido, desde hace varios años, en que se ha subestimado la magnitud de la repetición escolar en toda América Latina, puesto que los métodos de cálculo que han utilizado las Oficinas de Estadística de los Ministerios de Educación no captan de manera precisa y sistemática las tasas de transición escolar de un año al siguiente, con lo que se “pierde” en el registro un monto considerable de alumnos repetidores”.<sup>85</sup> Al mismo tiempo, afirma, “se ha sobrestimado el peso de la deserción en los procesos escolares, lo que ha ocasionado, a su vez, que se atribuya la ineficiencia con lo que opera el sistema educativo a factores externos. Como contraparte, estima que la repetición está dada en gran medida por factores internos de la escuela, por lo que es factible elevar su nivel de eficiencia si se introducen medidas internas de ajuste”.<sup>86</sup>

Jorge Graciarena, por su parte, en un estudio que data ya de más de 20 años, “analiza la información de un censo aplicado en la Universidad de Uruguay y retoma las posibles causas del retraso en los estudios y de la deserción,

<sup>84</sup> Gómez, Villanueva J., “El rezago en la educación superior”, op cit., p 16

<sup>85</sup> IDEM.,

<sup>86</sup> IDEM.,

planteando un cuerpo de hipótesis y algunos rumbos futuros de la investigación en esta área".<sup>87</sup> Con mayor amplitud que Schiefelbein, Graciarena, "parece estar de acuerdo en que los factores internos de la escuela son circunstancias claves de definición del retraso y la deserción, fenómeno que considera íntimamente ligado, a tal grado que se puede pensar que el retraso es en muchos casos una etapa que precede a la deserción como parte de un proceso común que reconoce las mismas causas, desde luego, sin llegar al extremo de hacerlos fenómenos idénticos o fusionados en un sólo fenómeno".<sup>88</sup> Bajo esta perspectiva propone dos hipótesis complementarias, "resultado del análisis de la información del censo: la hipótesis 1 considera que el trabajo académico laxo y poco exigente en el cumplimiento cotidiano de las labores escolares, tiende a integrar débilmente al estudiante con la universidad; la hipótesis 2 plantea que cuando se dan las condiciones de la hipótesis 1 y además se van presentando otro tipo de actividades no académicas, entre ellas las ocupaciones remuneradas, se crean situaciones propicias para desembocar en el retraso y el la deserción. Esta segunda hipótesis deriva de una observación especial que llevó a cabo el autor: al ser interrogados los alumnos sobre las causas de su retraso, un alto porcentaje lo atribuyo al hecho de trabajar y estudiar al mismo tiempo. Sin embargo, al examinar detenidamente los porcentajes de los estudiantes que trabajan y las cargas de horarios de trabajo que tenían, Graciarena pudo constatar que los alumnos trabajadores representaban sólo una proporción menor en relación con el total de alumnos matriculados y que había una gran flexibilidad en cuanto al tipo de trabajo desempeñado. Además, al relacionar esto con los índices de rezago, del orden de 80 por ciento para toda la matrícula, se encontró con un panorama que no coincidía plenamente con lo expresado por los alumnos, por lo que llegó a la conclusión que se desprende de la segunda hipótesis".<sup>89</sup>

Incorporamos a este breve panorama también una investigación sobre el tema, que coordinó Carlos Izquierdo hace más de diez años en México, titulada: "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. Si bien esta investigación está dedicada a la educación básica, vale la pena retomar algunas de sus consideraciones y hallazgos con el objeto de confrontarlas con la situación de la educación superior. En principio, este estudio concluye que: la deserción escolar ocurre después de que se han presentado diversas situaciones

<sup>87</sup> Gómez, Villanueva J., "El rezago en la educación superior", op cit., pp 19-20

<sup>88</sup> IDEM.,

<sup>89</sup> IDEM.,

de atraso escolar relativo, con lo que coincide plenamente con Graciarena al establecer un nexo de correspondencia entre estos dos fenómenos escolares. Particularizando en el retraso escolar, se advierte que éste tiene un proceso cíclico que hace que se reproduzca a sí mismo de manera sistemática".<sup>90</sup> Pero, contrariamente a los dos trabajos mencionados, este estudio señala enfáticamente que la dimensión socioeconómica interviene de manera decisiva en la configuración del atraso escolar. "Otro aspecto importante que se pudo apreciar se refiere a que el rezago es visto por los profesores de modo negativo, lo que ocasiona que sus actitudes muestren menos interés en los alumnos atrasados y refuerzan, por lo tanto, los sentimientos de frustración de estos alumnos".<sup>91</sup>

Por último un estudio realizado por Luis Muelle, "sobre el estado del arte de la educación básica en la década de los ochenta, introduce un circuito amplio de relaciones escolares en que se mueven diversos fenómenos escolares, entre ellos el rezago".<sup>92</sup>

"Inicialmente se suele producir el ausentismo, es decir, la falta reiterada de asistencia a la escuela, que hace que el alumno comience a tener serias lagunas en su formación y en su instrucción. Cuando este ausentismo alcanza un grado total dentro del curso escolar, se produce el abandono, que no es necesariamente deserción, ya que el alumno que abandona puede volver a la misma escuela o a otra distinta en el curso siguiente.

El ausentismo y el abandono suelen ser las principales causas de que se produzca la repetición de curso, independientemente de que esto también pueda deberse a la falta de capacidad en el alumno de obtener la suficiencia necesaria para ser promocionado. Cuando el abandono es total, de tal forma que el alumno no vuelve a la escuela antes del límite final de su edad escolar, se produce la deserción".<sup>93</sup>

<sup>90</sup> Gómez, Villanueva J., "El rezago en la educación superior", op cit., pp 19-20

<sup>91</sup> IDEM.,

<sup>92</sup> IDEM.,

<sup>93</sup> IDEM.,

“Las dimensiones, niveles y relaciones esbozados en los cuatro estudios reseñados dan cuenta de las características generadas con que suele ser analizado el fenómeno del rezago escolar en Latinoamérica”.<sup>94</sup> Independientemente de las especificidades de cada nivel educativo, podemos derivar de estas experiencias una lógica de razonamiento que nos aproxime a lo que sucede en nuestro contexto, lugar y tiempo.

#### 3.5.4. EL REZAGO EN LA UNAM.

Como ya se mencionó, son pocos los estudios dedicados a analizar el fenómeno del retardo escolar en la UNAM. La información existente está muy dispersa y es manejada con diversos procedimientos metodológicos, por lo que es difícil tener un patrón consistente de hechos. Asimismo, la diversidad de definiciones e interpretaciones del rezago impide homogeneizar el problema, pero sí es posible identificar algunos hechos relevantes que bordean la naturaleza del rezago en nuestra institución.

En primer lugar existen algunos indicadores escolares que reflejan, a grosso modo, la magnitud del rezago. “Tal es el caso de la eficiencia terminal, que da razón del porcentaje de alumnos egresados en relación con el momento de ingreso de la misma cohorte. Así, para el periodo de 1970-1978 la UNAM tuvo una eficiencia terminal del 44 por ciento. Esto significa que al menos el 56 por ciento de los alumnos se encontraban rezagados en su avance escolar. Desde luego, y como ya lo remarcamos, las cifras de eficiencia terminal incluyen a los rezagados y a los desertores, pero el dato derivado del indicador nos lleva a una primera aproximación al problema”.<sup>95</sup>

Con el análisis de la aprobación y la reprobación escolares nos encontramos con otro cuerpo de indicadores que nos acercan al fenómeno del rezago. “En un trabajo que examina el caso de la generación de estudiantes que iniciaron sus estudios en 1979 en la Facultad de Economía de la UNAM, y que utiliza los indicadores de aprobación y reprobación, se encontró que del octavo al décimo

---

<sup>94</sup> Gómez, Villanueva J., “El rezago en la educación superior”, op cit., pp 19-20

<sup>95</sup> IBIDEM., pp 22-24

semestre de la carrera de economía más de la mitad de los alumnos matriculados en la cohorte adeudaban aún materias de los primeros semestres del plan de estudios: 52.3 por ciento, 64.4 por ciento y 74.1 por ciento, respectivamente".<sup>96</sup>

"Al analizar con detalle el caso de los movimientos académicos de dicha generación de estudiantes, se hace evidente que el gran problema de su recorrido escolar es precisamente el rezago. Esto nos lleva a afirmar, parafraseando a Ernesto Schiefelbein, que en la UNAM hay una subestimación del problema del rezago y una sobreestimación de la magnitud de la deserción. Tal situación no nos debe sorprender, puesto que históricamente se ha prestado mayor atención a la deserción, debido a la creencia de que este fenómeno pone en entredicho la democratización de las oportunidades de escolarización".<sup>97</sup> Al igual que la deserción, el rezago es un problema de permanencia escolar para la institución, de retención, por lo que ambos fenómenos en conjunto comparten un área de problemas comunes. "Es necesario insistir en que las políticas de acceso a la educación universitarias siempre tenderán al fracaso si no se considera una política específica para la retención de los estudiantes. Pero no con el objetivo de mantenerlos indefinidamente en la escuela en calidad de rezagados, sino para mejorar los niveles de calidad de la formación universitaria y para abarcar mayor número de estudiantes; en otras palabras, tener como aspiración la democratización de la enseñanza implica consolidar políticas claras de retención escolar".<sup>98</sup>

"Para el periodo 1980-1985 un promedio de 14 por ciento de la población total de reingreso había interrumpido estudios. En este sentido es evidente que en la primera mitad de la década de los ochenta se dio una tendencia más o menos estable es esta modalidad del rezago. De la población que interrumpió estudios, los montos más considerables están en el abandono temporal de uno o más semestres; así, las interrupciones en ese número de semestres fueron del 64.7 por ciento para 1983, 64.1 por ciento para 1984 y 65.2 por ciento para 1985. Estos datos, en conjunto, dejan ver, en parte, la magnitud y las características del rezago escolar en las licenciaturas de la UNAM".<sup>99</sup> Su importancia está dada no sólo por su carácter mayoritario, sino por las implicaciones que tiene para el

---

<sup>96</sup> Gómez, Villanueva J., "El rezago en la educación superior", pp 22-24

<sup>97</sup> IDEM.,

<sup>98</sup> IDEM.,

<sup>99</sup> IDEM.,

curso del proceso escolar institucional y por sus repercusiones en el proceso de formación profesional con que está comprometida la institución.

### 3.6. RETENCION ESCOLAR.

#### 3.6.1. ELECCION ESTRATEGICA Y ACCION INSTITUCIONAL.

Evidentemente, ninguna estrategia de intervención aislada será suficiente; cada universidad debe seleccionar su curso de acción y adoptar diversas medidas para luchar contra la deserción; por ejemplo, pueden proporcionar asesoramiento académico más eficaz en la etapa temprana de la carrera, o tratar de integrar las actividades de las dependencias dedicadas a la admisión, asesoramiento, orientación y servicios estudiantiles, para facilitar la transición del colegio de nivel educativo medio a la universidad. Pueden, así mismo, realizar esfuerzos para desarrollar amplios programas para mejorar la retención o promover reestructuraciones en la organización institucional que incrementen la interacción entre estudiantes y docentes, tanto dentro como fuera del aula. "Si las relaciones extracurriculares son particularmente importantes durante el primer año de la carrera, periodo en el cual la mayor preocupación de los estudiantes noveles consiste en su integración al ambiente universitario, resulta irónico que los grupos de alumnos en las aulas sean los más numerosos y que, a menudo, enseñen estudiantes graduados, cuando es más grande la necesidad de contacto personal con otros discípulos y miembros del cuerpo docente de la institución".<sup>100</sup>

"Cualesquiera que sean los posibles cursos de acción, no es necesariamente cierto que todos los abandonos merecen igual preocupación institucional.; en el caso de algunos estudiantes, por ejemplo, aquellos que encuentran la comunidad universitaria inadecuada para sus preferencias, puede no haber interés para la institución ni en los alumnos por alentar su permanencia".<sup>101</sup> La misma posibilidad puede aplicarse también a sujetos que perciben el abandono como un paso positivo para alcanzar otra meta; para muchos de estos estudiantes puede ser de interés de ambas partes que la institución apoye su transferencia a otras universidades o actividades. "Esto no es cierto, sin embargo, en el caso de los

<sup>100</sup> Tinto, Vicent, "Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva", En: Revista de la educación superior, ANUIES, N° 3, Julio-Septiembre de 1989, pp 45-46

<sup>101</sup> IDEM.,

alumnos cuyas metas son compatibles con las de la institución, particularmente en aquellos que encuentran dificultades para satisfacer las exigencias académicas o tienen problemas para establecer contactos e integrarse en los ambientes intelectuales y social de la comunidad universitaria y, para ellos, la intervención institucional puede resultar provechosa, aun cuando el apoyo asuma la forma de asesoramiento académico o social, ya que la permanencia de estos individuos interesa a las dos partes. Recíprocamente, el fracaso de estos estudiantes es, también, un fracaso de la institución".<sup>102</sup>

Desde el punto de vista institucional, por lo tanto, la cuestión de definir la deserción se desarrolla dentro del problema de la elección, es decir, en el de la identificación entre las numerosas formas de abandono que merecen una intervención. "Todas las formas de abandono pueden ser rotuladas como deserción, pero no son igualmente merecedoras de acciones institucionales y ninguna universidad puede solucionar todos los casos de abandono. Las intervenciones que una universidad decide aplicar a algunas formas de deserción están probablemente determinadas por su incapacidad para actuar en otras; en último término, la tarea de la universidad es definir la deserción en términos relacionados tanto con metas educativas como institucionales, y debe considerarse que su meta es educar y no simplemente inscribir estudiantes".<sup>103</sup>

### **3.6.2. LIMITES DE LAS POLITICAS ESTATALES Y NACIONALES PARA LA RETENCION ESTUDIANTIL.**

"No todos los flujos estudiantiles que se producen en una región perteneciente a una jurisdicción educativa, o hacia el exterior de la misma, pueden ser trasladados con facilidad por las políticas de educación superior".<sup>104</sup> Algunos estudiantes cambian de instituciones o de regiones por razones que tienen poco que ver con los problemas derivados del monto de las colegiaturas. Aspectos del clima, tanto institucional como ecológico, pueden ser importantes para algunos estudiantes, mientras que para otros lo es contar con la intimidad del hogar".<sup>105</sup> Las políticas que son eficaces para modificar la migración de ciertos grupos de estudiantes pueden ser contraproducentes o inútiles en otros.

<sup>102</sup> Tinto, Vicent, "Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva", op cit., pp 45-46

<sup>103</sup> IDEM.,

<sup>104</sup> IDEM.,

<sup>105</sup> IBIDEM., pp 49-50

En cualquier caso, existen factores sociales generales que también limitan la eficacia de las intervenciones estatales y nacionales para mejorar la retención. "Estos factores sirven de base y configuran la real disposición para asistir y permanecer en la educación superior, mediante procesos que no son fácilmente modificables por la intervención regional o nacional. Puede observarse el efecto de esos factores, por ejemplo, mediante un sencillo análisis de series históricas referentes a índices agregados de graduación en carreras de cuatro años, en toda la nación y en los últimos 100 años. La expresión gráfica de esos índices revela dos características notables. Primero, con la excepción de un periodo, los índices de graduación (y de deserción) en forma sorprendente han permanecido constantes en aproximadamente 55% (y 45%) en los pasados 100 años, y esto es exacto pese a los drásticos cambios ocurridos durante ese periodo, tanto en las características de educación superior como en el número y tipo de estudiantes incorporados a ella. Este periodo se ha distinguido por políticas estatales y nacionales recientes que perseguían un incremento del número de estudiantes que ingresaban y permanecían en el sistema educativo superior. Segundo, el único lapso con notables cambios en los índices de permanencia (y deserción) es el que corresponde a la segunda guerra mundial y al periodo inmediato posterior. Los índices de graduación disminuyeron de manera comprensible durante la guerra y aumentaron después de ella (hasta 1952)".<sup>106</sup>

"Por ley del gobierno se consideraron créditos a muchos veteranos que deseaban reincorporarse a la universidad, pero el aumento en los índices de graduación que se produjo inmediatamente después de la guerra casi igualó la disminución de esos índices ocurrida durante la guerra. Más bien que incrementar la proporción total de personas que obtuvieron la graduación universitaria durante los doce años transcurridos entre 1940 y 1952, aquella ley parece haber facilitado los estudios a los individuos que ingresaron en la universidad durante la guerra, la abandonaron para participar en ella y se reincorporaron tras el fin de la contienda; aparentemente, la ley no produjo un incremento en la graduación entre aquellas personas que, por otras razones, no ingresaron de inmediato a la universidad después de terminar la educación media".<sup>107</sup> Esto es comprensible por el conflicto social derivado de la guerra.

---

<sup>106</sup> Tinto, Vicent, "Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva", op cit., pp 49-50

<sup>107</sup> IDEM.,

#### **IV. INSTRUMENTACIÓN ESTADÍSTICA.**

En este apartado se presentarán tanto el universo, la población y la muestra, así como el procesamiento estadístico, comprobación de hipótesis, análisis e interpretación de resultados.

##### **4.1. UNIVERSO, POBLACION Y MUESTRA.**

El universo se encuentra constituido por 579 alumnos de 1º, 3º y 5º sem. de nivel técnico del SUA-ENEO.

La población por 349 alumnos de primer ingreso en el ciclo escolar 1995-96.

La muestra es por conveniencia, por la dificultad de localizar a los alumnos que suspendieron sus estudios y por este motivo es de 25 alumnos identificados para dicha investigación.

##### **4.2. PROCESAMIENTO ESTADISTICO DE DATOS.**

Aquí se presentarán los cuadros y gráficas que resultaron de la aplicación de los cuestionarios.

CUADRO 1.

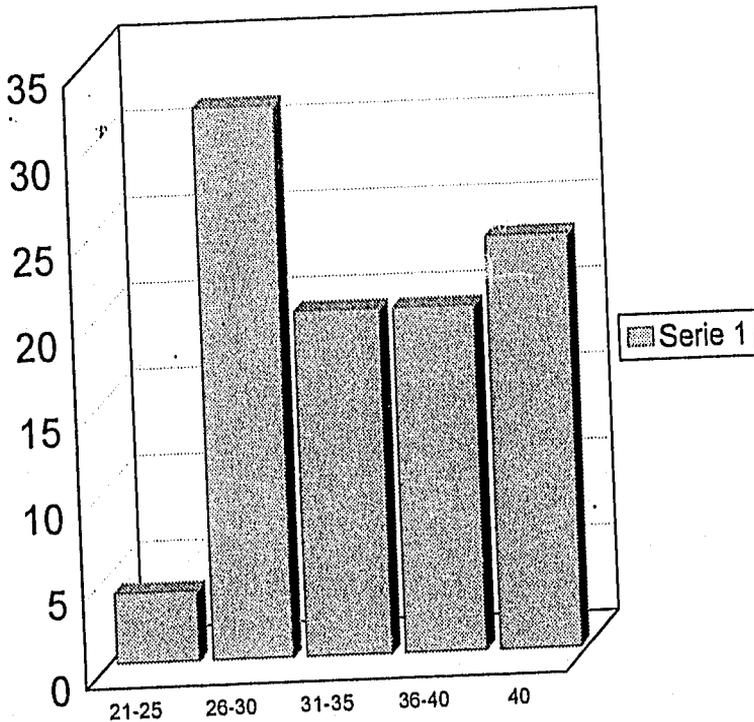
ALUMNOS DE PRIMER INGRESO, DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO, CON REZAGO ESCOLAR, SEGUN GRUPO DE EDAD. PERIODO ESCOLAR 1995-1996. SUA-ENEO, JULIO DE 1996.

EDAD	Fc	%
21-25	1	4%
26-30	8	32%
31-35	5	20%
36-40	5	20%
41 ó más	6	24%
TOTAL	25	100%

FUENTE: Cuestionario de investigación.

GRAFICA 1.

ALUMNOS DE PRIMER INGRESO, DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO,  
CON REZAGO ESCOLAR, SEGUN GRUPO DE EDAD. PERIODO ESCOLAR 1995-1996.  
SUA-ENEO, JULIO DE 1996.



FUENTE: Misma del cuadro #1.

OBSERVACIONES: El 90% de la población escolar encuestada se encuentra en los grupos de más de 26 años de edad, sólo el 4% en el grupo de edad de 21-25 años.

CUADRO 2.

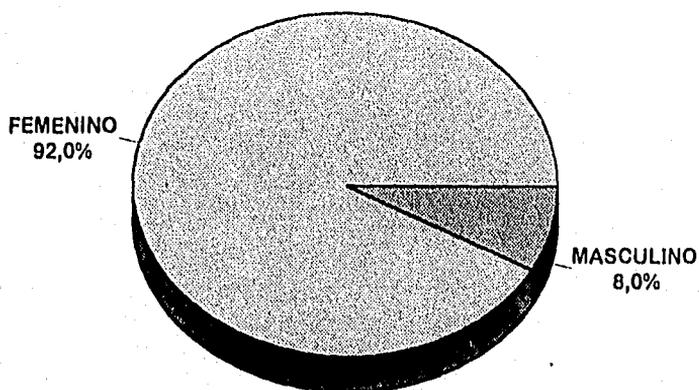
ALUMNOS DE PRIMER INGRESO, DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO, CON REZAGO ESCOLAR, SEGUN SEXO. PERIODO ESCOLAR 1995-1996. SUA-ENEO, JULIO DE 1996.

SEXO	Fc	%
FEMENINO	23	92%
MASCULINO	2	8%
TOTAL	25	100%

FUENTE: Misma del cuadro 1.

## GRAFICA 2.

ALUMNOS DE PRIMER INGRESO, DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO, CON REZAGO ESCOLAR, SEGUN SEXO. PERIODO ESCOLAR 1995-1996. SUA-ENEO, JULIO DE 1996.



FUENTE: Cuadro #2.

OBSERVACIONES: El 92% de la población escolar encuestada corresponde al sexo femenino y el 8% al masculino.

CUADRO 3.

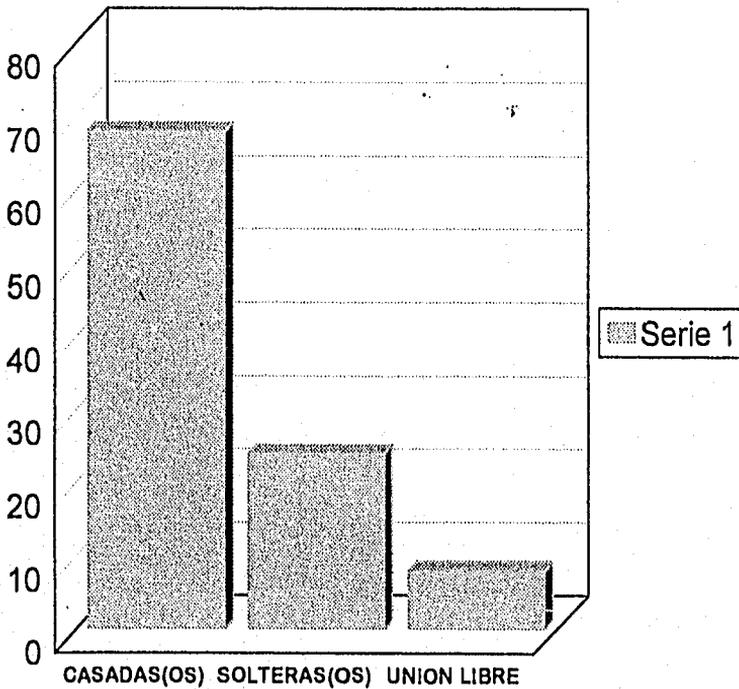
ESTADO CIVIL DE LOS ALUMNOS DE PRIMER INGRESO DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO, CON REZAGO ESCOLAR, PERIODO 1995-1996. SUA-ENEO, JULIO DE 1996.

ESTADO CIVIL	Fc	%
CASADA	17	68%
SOLTERA	6	24%
UNION LIBRE	2	8%
TOTAL	25	100%

FUENTE: misma del cuadro 1.

### GRAFICA 3.

ESTADO CIVIL DE LOS ALUMNOS DE PRIMER INGRESO DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO, CON REZAGO ESCOLAR. PERIODO 1995-1996. SUA-ENEO, JULIO DE 1996.



FUENTE: Cuadro #3.

OBSERVACIONES: El 68% de la población escolar encuestada corresponde a casadas(os) y el 8% vive en union libre.

CUADRO 4.

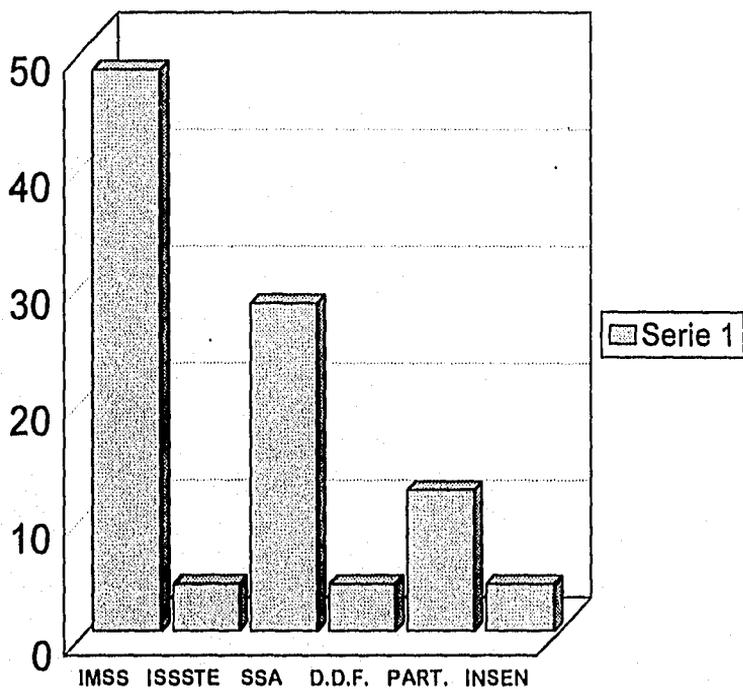
ALUMNOS DE PRIMER INGRESO, DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO, CON REZAGO ESCOLAR, SEGUN INSTITUCION LABORAL. PERIODO ESCOLAR 1995-1996. SUA-ENEO, JULIO DE 1996.

INSTITUCION	Fc.	%
IMSS	12	48%
ISSSTE	1	4%
SSA	7	28%
D.D.F.	1	4%
PARTICULAR	3	12%
INSEN	1	4%
TOTAL	25	100%

FUENTE: Misma del cuadro 1.

## GRÁFICA 4.

ALUMNOS DE PRIMER INGRESO, DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO,  
CON REZAGO ESCOLAR, SEGUN INSTITUCION LABORAL. PERIODO ESCOLAR 1995-1996.  
SUA-ENEO, JULIO DE 1996.



FUENTE: Cuadro #4.

OBSERVACIONES: El 76% de la población escolar encuestada corresponde al IMSS y SSA, el 8% al ISSSTE e INSEN.

CUADRO 5.

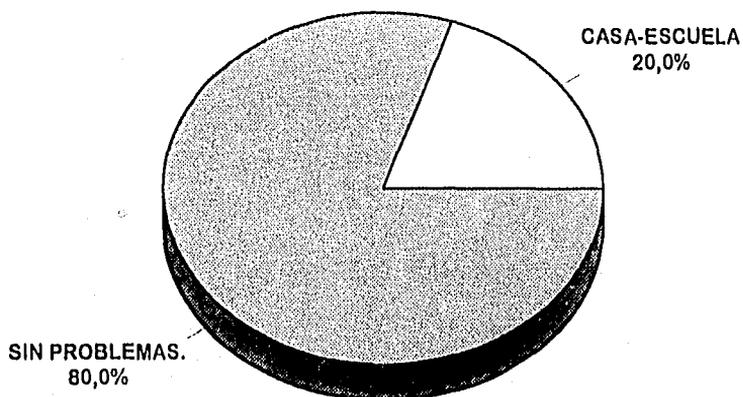
ALUMNOS DE PRIMER INGRESO, DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO, CON REZAGO ESCOLAR, SEGUN TURNO. PERIODO ESCOLAR 1995-1996. SUA-ENEO, JULIO DE 1996.

TURNO	Fc.	%
MATUTINO	11	44%
VESPERTINO	3	12%
NOCTURNO	11	40%
TOTAL	25	100%

FUENTE: Misma del cuadro 1.

## GRAFICA 5.

ALUMNOS DE PRIMER INGRESO, DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO,  
CON REZAGO ESCOLAR, SEGUN TURNO. PERIODO ESCOLAR 1995-1996. SUA-ENEO, JULIO  
DE 1996.



FUENTE: GRAFICA #5.

OBSERVACIONES: El 88% de la población escolar encuestada, se encuentra laborando en el turno, vespertino y nocturno y el 12% en el turno vespertino.

CUADRO 6.

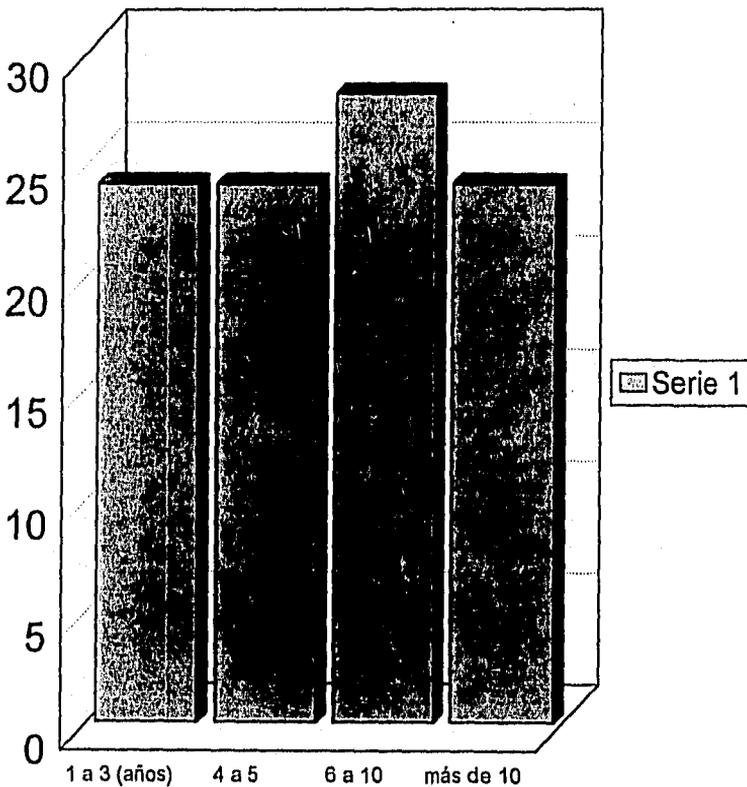
ALUMNOS DE PRIMER INGRESO, DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO, CON REZAGO ESCOLAR, SEGUN ANTIGUEDAD EN INSTITUCION LABORAL. PERIODO ESCOLAR 1995-1996. SUA-ENEO, JULIO DE 1996.

OPCIONES	Fc.	%
1-3 años	6	24%
4-5 años	6	24%
6-10 años	7	28
Más de 10 años	6	24%
TOTAL	25	100%

FUENTE: Misma del cuadro 1.

### GRAFICA 6.

ALUMNOS DE PRIMER INGRESO, DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO,  
CON REZAGO ESCOLAR, SEGUN ANTIGUEDAD EN INSTITUCION. PERIODO  
ESCOLAR 1995-1996, SUA-ENEO, JULIO DE 1996.



FUENTE: Cuadro #6.

OBSERVACIONES: El 52% de la población escolar encuestada, tiene una antigüedad de más de 6 años y el 48% menos de 5 años.

CUADRO 7.

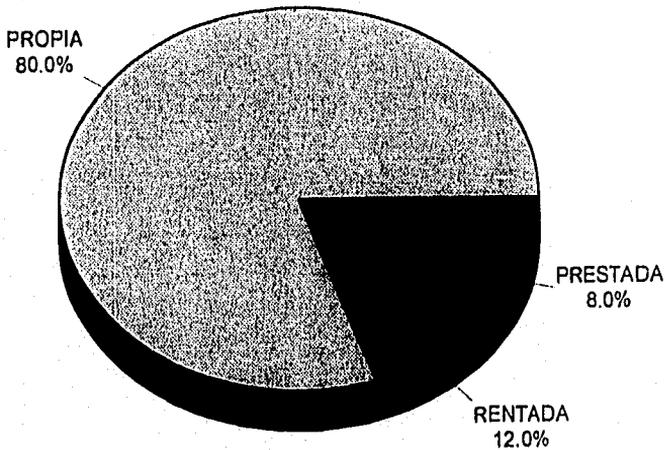
TIPO DE VIVIENDA DE LOS ALUMNOS DE PRIMER INGRESO, DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO, CON REZAGO ESCOLAR. PERIODO ESCOLAR 95-96. SUA-ENEO, JULIO DE 1996.

VIVIENDA	Fc	%
PROPIA	20	80%
RENTADA	3	12%
PRESTADA	2	8%
TOTAL	25	100%

FUENTE: Misma del cuadro I.

## GRAFICA 7.

**TIPO DE VIVIENDA DE LOS ALUMNOS DE PRIMER INGRESO, DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO, CON REZAGO ESCOLAR. PERIODO ESCOLAR 1995-1996. SUA-ENE0, JULIO DE 1996.**



**FUENTE:** Cuadro #7.

**OBSERVACIONES:** El 80% de la población escolar encuestada habita en casa propia y sólo el 8% en casa prestada.

### CUADRO 8.

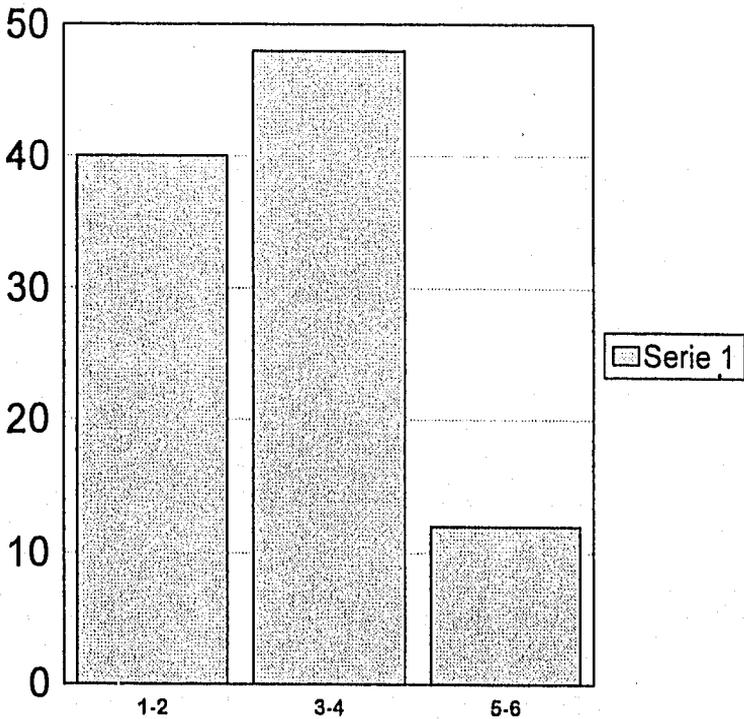
NUMERO DE PERSONAS QUE DEPENDEN DE LOS ALUMNOS DE PRIMER INGRESO DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO, CON REZAGO ESCOLAR. PERIODO ESCOLAR 1995-1996. SUA-ENEO, JULIO DE 1996.

NUMERO DE PERSONAS	Fc	%
1-2	10	40%
3-4	12	48%
5-6	3	12%
TOTAL	25	100%

FUENTE: Misma del cuadro 1.

## GRAFICA 8.

NUMERO DE PERSONAS QUE DEPENDEN DE LOS ALUMNOS DE PRIMER INGRESO DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO, CON REZAGO ESCOLAR. PERIODO ESCOLAR 1995-1996. SUA-ENE0, JULIO DE 1996.



FUENTE: Cuadro #8.

OBSERVACIONES: Del 48% de la población escolar encuestada dependen de 3 a 4 personas y del 12% sólo de 5 a 6.

CUADRO 9.

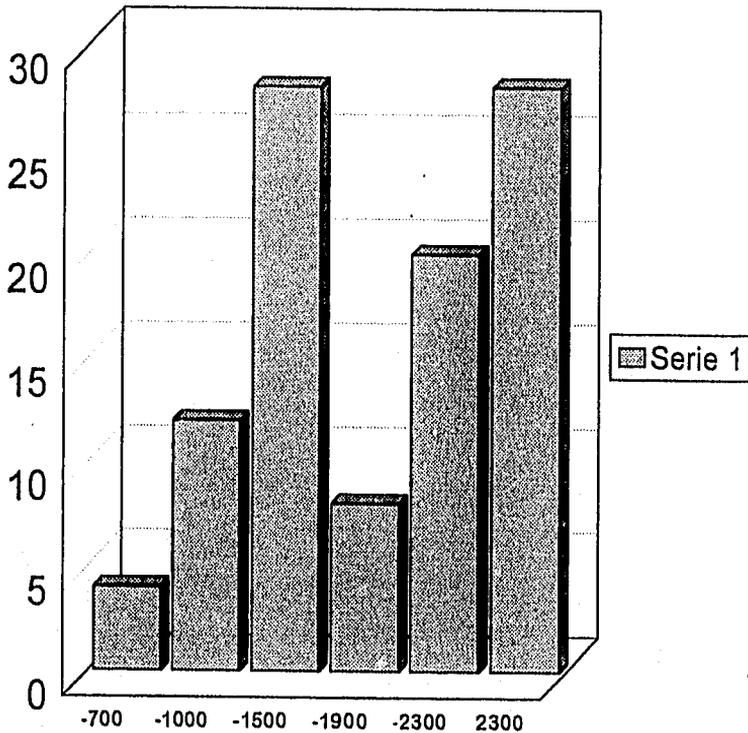
ALUMNOS DE PRIMER INGRESO, DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO, CON REZAGO ESCOLAR, SEGUN INGRESO FAMILIAR MENSUAL. PERIODO 1995-1996. SUA-ENEO, JULIO DE 1996.

INGRESO EN PESOS	Fc.	%
- DE 700	1	4%
800-1100	3	12%
1200-1500	7	28%
1600-1900	2	8%
2000-2300	5	20%
+ DE 2300	7	28%
TOTAL	25	100%

FUENTE: Misma del cuadro 1.

## GRAFICA 9.

ALUMNOS DE PRIMER INGRESO, DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO,  
CON REZAGO ESCOLAR, SEGUN INGRESO FAMILIAR MENSUAL. PERIODO 1995-1996.  
SUA. ENEO, JULIO DE 1996.



FUENTE: Cuadro #9.

OBSERVACIONES: El 28% de la población escolar encuestada, obtiene un ingreso familiar mensual de 1200 a 1500 pesos, el 28% un ingreso de más de 2300 y sólo el 4% la cantidad de menos de 700 pesos.

CUADRO 10.

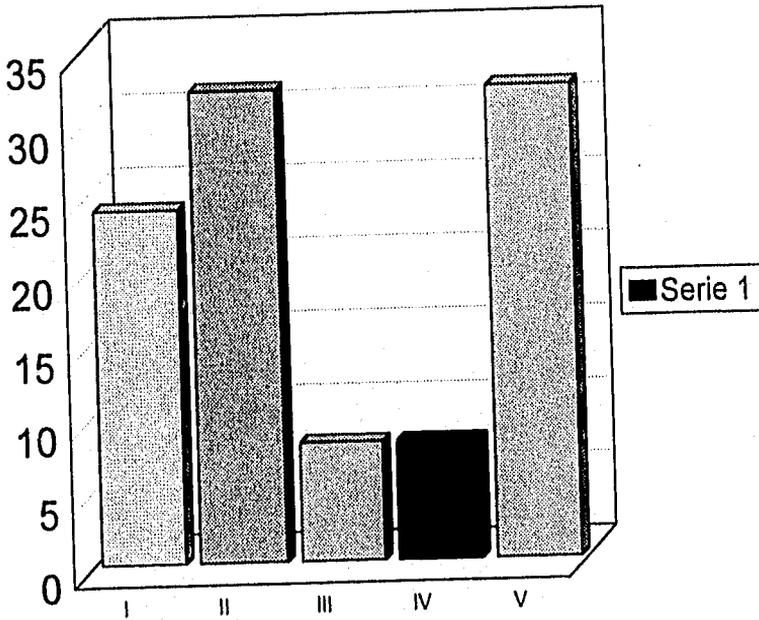
FACTORES LABORALES QUE CONTRIBUYEN AL REZAGO ESCOLAR, SEGUN ALUMNOS ENCUESTADOS DE PRIMER INGRESO DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO. PERIODO ESCOLAR 1995-1996. SUA-ENEO, JULIO DE 1996.

OPCIONES	Fc.	%
Falta de apoyo institucional.	6	24%
Horario de trabajo.	7	28%
2 empleos o mas.	2	8%
Carga de trabajo por asistir a la escuela.	2	8%
Remuneración económica baja.	8	32%
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>

FUENTE: Misma del cuadro 1.

## GRAFICA 10.

FACTORES LABORALES QUE CONTRIBUYEN AL REZAGO ESCOLAR, SEGUN ALUMNOS ENCUESTADOS DE PRIMER INGRESO DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO PERIODO ESCOLAR 1995-1996. SUA-ENEO, JULIO DE 1996.



FUENTE: Cuadro #10.

I- Falta de apoyo Institucional.

II- Horario de trabajo.

III- 2 empleos o más.

IV- Carga de trabajo.

V- Remuneración económica baja.

OBSERVACIONES: El 30% de la población de alumnos encuestados, refiere tener remuneración económica baja y el 8% 2 empleos ó más.

CUADRO 11.

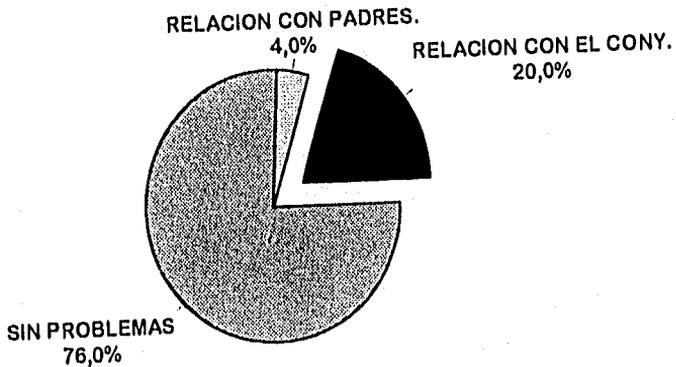
FACTORES FAMILIARES, QUE CONTRIBUYEN AL REZAGO ESCOLAR SEGUN ALUMNOS ENCUESTADOS DE PRIMER INGRESO DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO. PERIODO 1995-1996, SUA-ENEO, JULIO DE 1996.

OPCIONES	Fc.	%
Relación con el conyugue.	5	20%
Relación con el padre y madre.	1	4%
Sin problemas.	19	76%
TOTAL	25	100%

FUENTE: Misma del cuadro 1.

## GRAFICA 11.

FACTORES FAMILIARES, QUE CONTRIBUYEN AL REZAGO ESCOLAR, SEGUN ALUMNOS ENCUESTADOS DE PRIMER INGRESO A LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO. PERIODO 1995-1996. SUA-ENEO, JULIO DE 1996..



FUENTE: Cuadro #11.

OBSERVACIONES: El 76% de la población escolar encuestada, refirió no tener problemas de tipo familiar y sólo el 4% problemas en la relación padre y madre.

CUADRO 12.

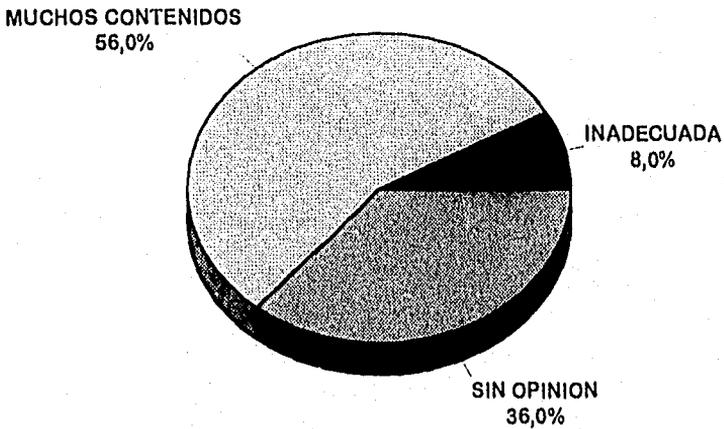
FACTORES RELACIONADOS CON LA ASESORIA GRUPAL QUE CONTRIBUYEN AL REZAGO ESCOLAR, SEGUN ALUMNOS ENCUESTADOS DE PRIMER INGRESO DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO. PERIODO 1995-1996. SUA-ENEO, JULIO DE 1996

OPCIONES	Fc.	%
Inadecuada en lugar y horario.	2	8%
Muchos contenidos por revisar en cada día de asesoría.	14	56%
Sin opinión.	9	36%
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>

FUENTE: Misma del cuadro 1.

## GRAFICA 12.

FACTORES RELACIONADOS CON LAS ASESORIAS GRUPALES QUE CONTRIBUYEN AL REZAGO ESCOLAR, SEGUN ALUMNOS ENCUESTADOS DE PRIMER INGRESO DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO. PERIODO 1995-1996. SUA-ENEO, JULIO DE 1996.



FUENTE: Cuadro #12.

OBSERVACIONES: El 56% de la población escolar encuestada considera que son muchos contenidos por revisar en cada día de asesoría y el 8% piensa que las asesorías son inadecuadas en lugar y horario.

CUADRO 13.

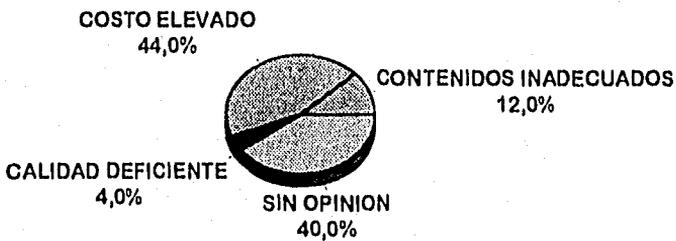
FACTORES RELACIONADOS CON EL MATERIAL DIDACTICO QUE CONTRIBUYEN AL REZAGO ESCOLAR, SEGUN ALUMNOS DE PRIMER INGRESO DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO. PERIODO 1995-1996. SUA-ENEO, JULIO DE 1996.

OPCIONES	Fc.	%
Contenidos inadecuados.	3	12%
Costo elevado.	11	44%
Calidad deficiente.	1	4%
Sin opinión.	10	40%
<b>FUENTE</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>

FUENTE: Misma del cuadro 1.

### GRAFICA 13.

FACTORES RELACIONADOS CON EL MATERIAL DIDACTICO QUE CONTRIBUYEN AL REZAGO ESCOLAR, SEGUN ALUMNOS DE PRIMER INGRESO DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO. PERIODO 1995-1996. SUA-ENEO, JULIO DE 1996..



FUENTE: Cuadro #13.

OBSERVACIONES: El 44% de la población escolar encuestada, considera que existe un costo elevado de los materiales didácticos y el 4% opina que la calidad de los mismos es deficiente.

CUADRO 14.

PROBLEMAS DE SALUD COMO FACTORES QUE CONTRIBUYEN AL REZAGO ESCOLAR, SEGUN ALUMNOS DE PRIMER INGRESO DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, DE NIVEL TECNICO. PERIODO 1995-1996. SUA-ENEO, JULIO DE 1996.

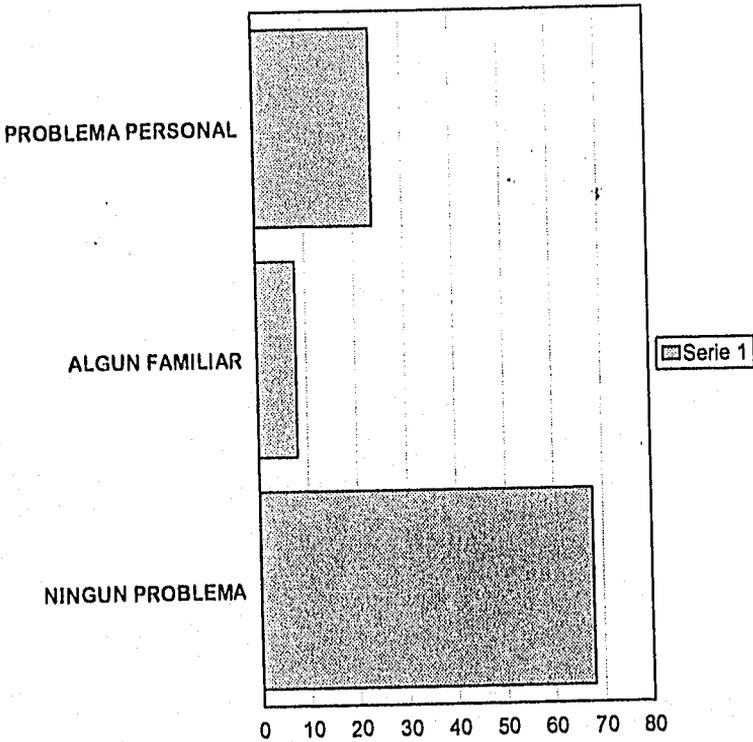
OPCIONES	Fc.	%
Problema personal.	6	24%
De algún familiar.	2	8%
Sin problemas.	17	68%
TOTAL	25	100%

FUENTE: Misma del cuadro 1.

**ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

## GRAFICA 14.

PROBLEMAS DE SALUD COMO FACTORES QUE CONTRIBUYEN AL REZAGO ESCOLAR, SEGUN ALUMINOS DE PRIMER INGRESO DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, DE NIVEL TECNICO. PERIODO 1995-1996. SUA-ENEO, JULIO DE 1996.



FUENTE: Cuadro #14.

OBSERVACIONES: El 68% de la población escolar encuestada, no sufrió algún tipo de problema de salud, el 24% tuvo problema personal de salud y el 8% de tipo familiar.

CUADRO 15.

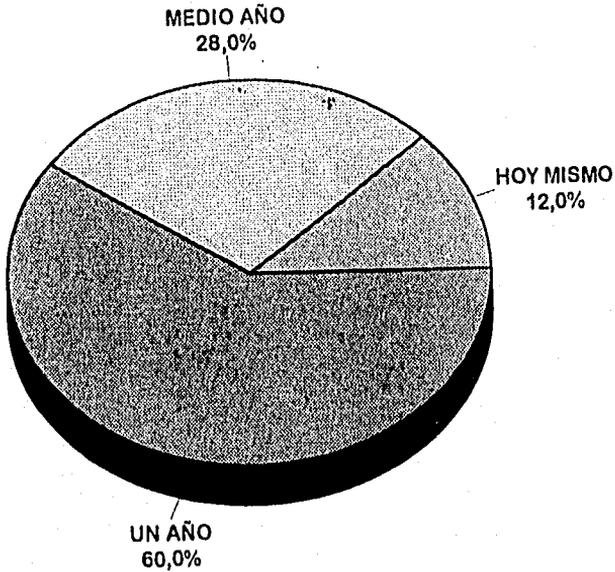
TIEMPO EN EL CUAL CONSIDERAN VOLVER A CONTINUAR SUS ESTUDIOS LOS ALUMNOS DE PRIMER INGRESO, DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO, QUE SUFRIERON REZAGO ESCOLAR EN EL PERIODO 1995-1996. SUA-ENEO, JULIO DE 1996.

OPCIONES	Fc.	%
Hoy mismo.	3	12%
Medio año.	5	20%
Un año.	17	68%
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>

FUENTE: Misma del cuadro 1.

## GRAFICA 15.

TIEMPO EN EL CUAL CONSIDERAN VOLVER A CONTINUAR SUS ESTUDIOS LOS ALUMNOS DE PRIMER INGRESO, DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO, QUE SUFRIERON REZAGO ESCOLAR EN EL PERIODO 1995-1996. SUA-ENEO, JULIO DE 1996.



FUENTE: Cuadro #15.

OBSERVACIONES: El 60% de la población escolar encuestada, desea continuar sus estudios en un año y el 12% hoy mismo.

CUADRO 16.

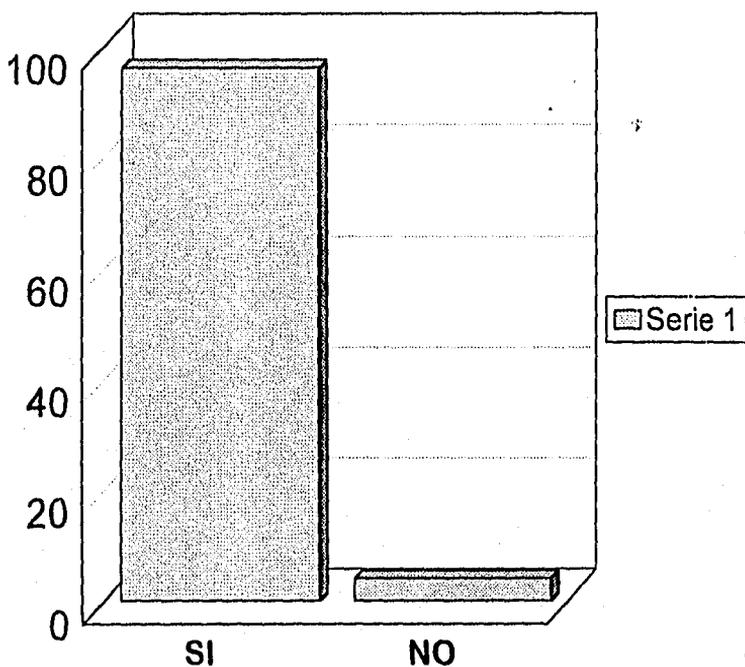
LOS ALUMNOS ENCUESTADOS DE PRIMER INGRESO DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO, "CONSIDERAN QUE LA METODOLOGIA DEL SISTEMA ESTA ACORDE CON SUS EXPECTATIVAS DE DESARROLLO". PERIODO ESCOLAR 1995-1996. SUA-ENEO, JULIO DE 1996.

OPCIONES	Fc.	%
SI	24	96%
NO	1	4%
TOTAL	25	100%

FUENTE: Misma del cuadro 1.

## GRAFICA 16.

LOS ALUMNOS ENCUESTADOS DE PRIMER INGRESO DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO, "CONSIDERAN QUE LA METODOLOGIA DEL SISTEMA ESTA ACORDE CON SUS EXPECTATIVAS DE DESARROLLO". PERIODO ESCOLAR 1995-1996. SUA-ENEO, JULIO DE 1996..



FUENTE: Cuadro #16.

OBSERVACIONES: El 96% de la población escolar encuestada, considera que la metodología del sistema SI esta acorde con sus expectativas de desarrollo y el 4% opina que NO.

CUADRO 17.

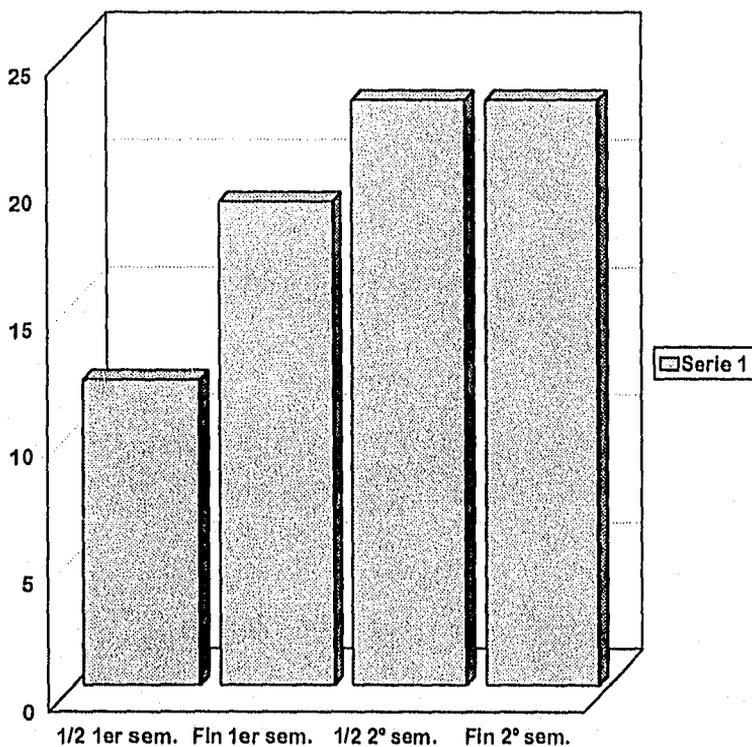
ETAPAS DEL CICLO ESCOLAR, 96-1 Y 96-2, EN QUE PRESENTARON SUSPENSION DE ESTUDIOS LOS ALUMNOS DE PRIMER INGRESO DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO. SUA-ENEO, JULIO DE 1996.

ETAPAS	Fc.	%
MITAD DEL PRIMER SEMESTRE	22	12%
FIN DEL PRIMER SEMESTRE.	34	19%
MITAD DE SEGUNDO SEMESTRE.	40	23%
FIN DEL SEGUNDO SEMESTRE.	40	23%

FUENTE: Se utilizó la observación y la visita a los grupos, para identificar los alumnos con problemas de rezago escolar.

## GRAFICA 17.

ETAPAS DEL CICLO ESCOLAR, 96-1 Y 96-2, EN QUE PRESENTARON SUSPENSIÓN DE ESTUDIOS LOS ALUMNOS DE PRIMER INGRESO, DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO. SUA-ENEO, JULIO DE 1996.



FUENTE: Cuadro #17.

OBSERVACIONES: El 40% de la población escolar encuestada, suspendieron estudios en la mitad y al final del segundo semestre y el 12% a la mitad del primer semestre.

CUADRO 18.

ALUMNOS DE PRIMER INGRESO DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO, QUE SE INTEGRARON A CLASES, POSTERIORMENTE A LA IMPLEMENTACION DE LA ESTRATEGIA RETENCION ESCOLAR\*. PERIODO 1995-1996. SUA-ENEO. JULIO DE 1996.

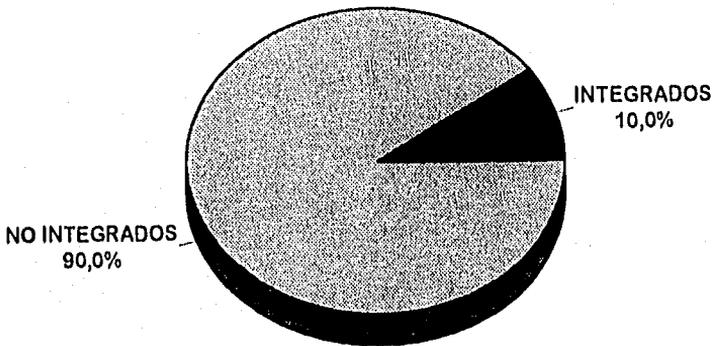
OPCIONES	Fc.	%
INTEGRADOS	4	10%
NO INTEGRADOS	36	90%
TOTAL	40	100%

FUENTE: Observación y rastreo de los casos encontrados.

\* Octubre , Noviembre de 1995 y Marzo, Abril de 1996.

## GRAFICA 18.

ALUMNOS DE PRIMER INGRESO DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO, QUE SE INTEGRARON A CLASES, POSTERIORMENTE A LA IMPLEMENTACION DE LA ESTRATEGIA RETENCION ESCOLAR. PERIODO 1995-1996. SUA-E NEO. JULIO DE 1996.



FUENTE: Cuadro #18.

OBSERVACIONES: El 90% de la población escolar encuestada, no se integro y sólo el 10% lo hizo.

CUADRO 19.

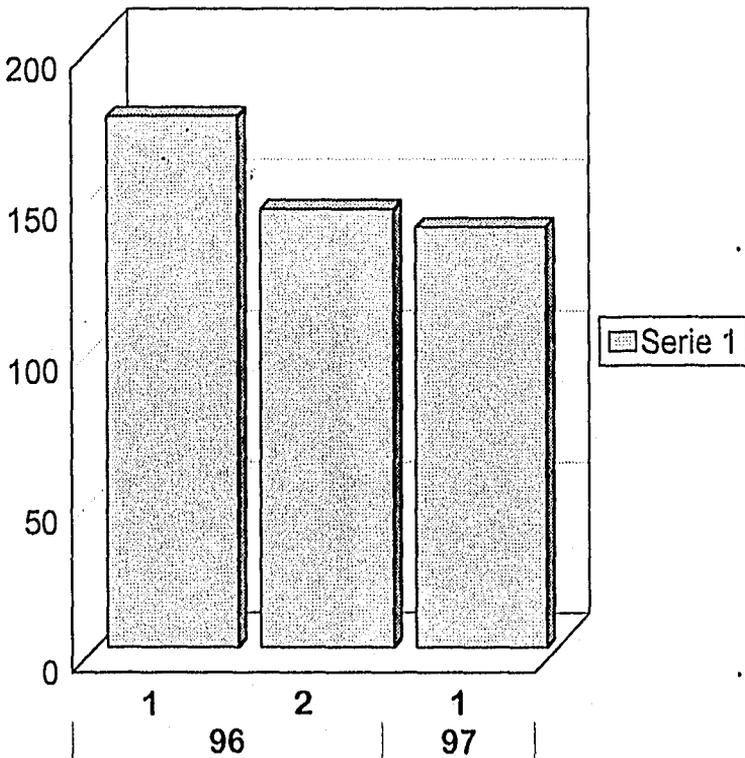
ALUMNOS INSCRITOS DE PRIMER INGRESO, DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO, AL CICLO ESCOLAR 96-1 Y 96-2, Y ALUMNOS DE LA MISMA GENERACION REINSCRITOS PARA EL CICLO ESCOLAR 97-1, SUA-ENEO, JULIO DE 1996.

CICLO ESCOLAR.	ALUMNOS.
96-1.	176
96-2.	145
97-1.	139

FUENTE: Servicios escolares de la Escuela Nacional de Enfermería y obstetricia.

## GRAFICA 19.

ALUMNOS INSCRITOS DE PRIMER INGRESO, DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO, AL CICLO ESCOLAR 96-1 Y 96-2, Y ALUMNOS DE LA MISMA GENERACION REINSCRITOS PARA EL CICLO ESCOLAR 97-1. SUA-ENE0, JULIO DE 1996.



FUENTE: Cuadro #19.

OBSERVACIONES: Iniciarón la carrera 176 alumnos, que recibirón asesoría en el SUA-ENE0 y se reinscribieron de ellos mismos, para el 3er semestre 139 alumnos.

CUADRO 20

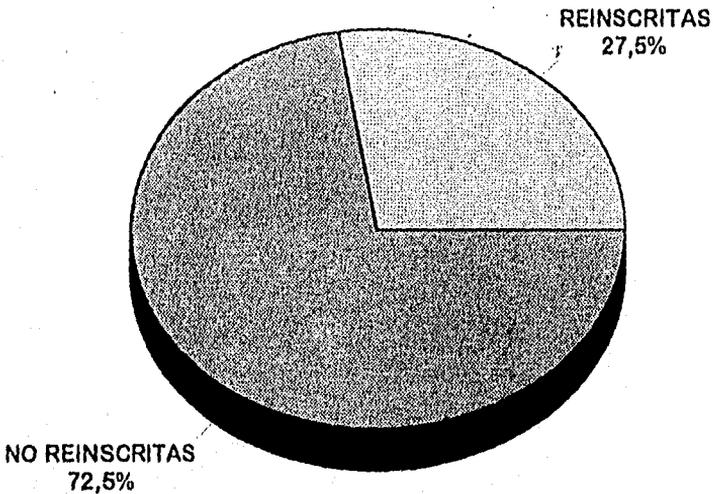
ALUMNOS DE PRIMER INGRESO, DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TECNICO, QUE SE REINSCRIBIERON AL 3er SEMESTRE, DESPUES DE HABER SUFRIDO REZAGO ESCOLAR EN EL 1° Y 2° SEMESTRES.

ALUMNOS	INSCRITOS	%*
REINSCRITOS	11	27.5%
NO REINSCRITOS	29	72.5%
TOTAL	40	100%

FUENTE: Servicios escolares de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia

## GRAFICA 20.

ALUMNOS DE PRIMER INGRESO, DE LA CARRERA DE ENFERMERIA, NIVEL TÉCNICO, QUE SE REINSCRIBIERON AL 3er SEMESTRE DESPUES DE HABER SUFRIDO REZAGO ESCOLAR EN EL 1º Y 2º SEMESTRES.



FUENTE: CUADRO # 20

OBSERVACIONES: El 27.5 % de los alumnos que presentaron rezago escolar y fueron localizados(as) en la estrategia retencion escolar se reinscribieron a cursar asignaturas y 72.5% de las personas localizadas y no localizadas que tambien presentaron rezago escolar, no se inscribio ninguno(a).

### 4.3. ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS.

En este apartado se analizarán e interpretarán los cuadros, presentando los resultados en forma concreta infiriendo las posibles causas y efectos que producen los resultados obtenidos.

En el cuadro 1, se observa que el 64% de los alumnos encuestados, se encuentra en un grupo de edad mayor a los 30 años, el 32% en el grupo de 26 a 30 años y sólo el 4% ocupa el grupo de 21 a 25 años. Los alumnos tienen la madurez física y mental, el criterio para decidir, lo que mejor conviene a sus intereses personales.

En el cuadro 2, se observa que el 92% de los alumnos encuestados, corresponde al sexo femenino y solamente el 8% sexo masculino, esto es un reflejo claro que por años se ha mantenido en el sentido de entender la carrera de enfermería como una actividad propia de la mujer. También la problemática a la que se enfrenta la mujer que tiene ganas de seguir superándose profesionalmente, teniendo otras actividades como: trabajar y atender los quehaceres del hogar, lo cual le impide muchas veces, asistir a la escuela.

En el cuadro 3, el 68% de la población escolar encuestada, corresponde a alumnos(as) casadas, el 24% a solteros(as) y el 8% a mujeres y hombres que viven en unión libre. Los alumnos que suspendieron sus estudios, aparte de tener trabajo y estudiar, también tienen que atender el hogar y la familia, esto ocasiona que los alumnos por carga de trabajo o actividades, prefieran abandonar la escuela, dando prioridad, a aspectos que ellos consideran más importantes para su vida personal.

En el cuadro 4, el 48% de la población escolar encuestada pertenece al IMSS, el 28% a la Secretaría de Salubridad, el 12% a particulares y el 12% al ISSSTE, DDF e INSEN. El IMSS, es la institución que más alumnos aporta a la escuela, y también ocurre una incidencia elevada de rezago escolar.

En el cuadro 5, 88% de los alumnos encuestados, pertenecen al turno matutino y nocturno y sólo el 12% al turno vespertino en sus lugares de trabajo. Las personas que sufrieron rezago escolar, en su mayoría laboran en el turno

matutino y nocturno, la incompatibilidad del horario de trabajo y el horario de asesoría ó práctica les impide asistir a la escuela, también el cansancio del turno nocturno y las múltiples actividades cotidianas ocasionan este problema de rezago escolar.

En el cuadro 6, 52.% de la población escolar encuestada, corresponde a alumnos que tienen una antigüedad laboral de más de 6 años. Personas adultas, que encuentran dificultades en el estudio, por la inactividad escolar de años, que en muchos casos, ocasiona dificultad en el aprendizaje y la realización de actividades de auto aprendizaje, aunado a su rol de trabajadores y amas de casa lo que ocasiona falta de interés y motivación para continuar estudiando. El 48% corresponde a alumnos que tienen una antigüedad laboral de 1 a 5 años.

En el cuadro 7, el 80% de los alumnos encuestados, cuenta con casa propia, el 12% renta y el 8% habitan en casa prestada. La mayoría de los alumnos cuenta con estabilidad en el hogar.

Cuadro 8, del 88% de los alumnos encuestados, dependen de 1 a 4 personas y del 12% restante de 5 a 6 personas. En su gran mayoría las familias son pequeñas y las posibilidades para desempeñar otro tipo de actividades aumentan considerablemente ( trabajar ó estudiar ).

En el cuadro 9, el 48% de la población escolar encuestada, percibe un salario familiar mensual de más de 2000 pesos, el 28% percibe un salario de 1200 a 1500 pesos, el 12% de 800 a 1100 pesos, el 8% de 1600 a 1900 y sólo el 4% percibe un salario de menos de 700 pesos. El ingreso económico familiar se encuentra lejos de una estabilidad y este es un factor importante y determinante que ocasiona el rezago escolar.

En el cuadro 10, los factores de tipo laboral que ocasionan el rezago escolar, según los alumnos encuestados, son los siguientes: el 32% corresponde a la remuneración económica baja, el 28% a problemas con el horario de trabajo, el 24% refiere falta de apoyo institucional, el 8% reporta incremento en la carga de trabajo por asistir a la escuela y el 8% refiere tener 2 o más empleos. Existen una gran cantidad de factores que se relacionan para ocasionar rezago escolar, entre ellos se encuentran, el bajo salario, el horario de trabajo y la falta de

apoyo institucional entre otros, que son un obstáculo permanente para continuar superándose y preparándose profesionalmente.

En el cuadro 11, el 76% de los alumnos encuestados, no refiere problemas de tipo familiar alguno y el 24% refiere tener problemas familiares por asistir a la escuela. Los problemas de tipo familiar también son condicionantes de rezago escolar. En nuestra investigación representa un importante 24% que agregado a otros factores puede condicionar el rezago escolar.

En el cuadro 12, el 56% de la población escolar encuestada, refiere que son muchos contenidos por revisar en cada día de asesoría, el 8% considera que el lugar y horario de asesoría es inadecuado y el 36% no opino al respecto. La gran cantidad de contenidos temáticos, aunado a la inactividad escolar que muchos han tenido, más la gran cantidad de actividades que estas personas tienen que desempeñar en de su vida cotidiana, hace que se sientan atareadas(os) y sofocadas(os) por cumplir con la escuela, optando muchas veces por lo fácil, pero a la vez difícil, dejar de lado una oportunidad para crecer profesionalmente. En segundo término el horario y el lugar de asesorías es otro factor condicionante de rezago escolar, por la lejanía y la incompatibilidad con el horario de trabajo

En el cuadro 13, el 44% de los alumnos encuestados, considera que el costo de los materiales didácticos es elevado, el 12% refiere contenidos inadecuados, el 4% calidad deficiente de los mismos y el 40% no opino. Los materiales didácticos, representan el medio por el cual, los estudiantes del SUA, se apoyan en su proceso enseñanza-aprendizaje. El elevado costo en algunos materiales didácticos es un factor importante, condicionante de rezago escolar, aunado a la falta de recursos económicos muchas veces.

En el cuadro 14, el 68% de los alumnos encuestados, no tuvo ningún problema personal de salud durante su estancia en la escuela, el 24% si y sólo el 8% refirió haber tenido algún familiar con problemas de salud. Si consideramos el problema personal y familiar tenemos 32% que es representativo. En nuestra investigación, existieron motivos fuertes para suspender los estudios, dando prioridad al estado de salud, indispensable para el logro de metas y objetivos en la vida.

En el cuadro 15, el 60% de los alumnos encuestados y que suspendieron los estudios respondieron que piensan volver y continuar sus estudios en un año, el 28% en medio año y el 12% hoy mismo. Los alumnos que han decidido dejar la escuela, es por que se encuentran convencidas(os). Son personas adultas que tomaron la decisión de estudiar y prepararse, pero en la vida ocurren eventos impredecibles que modifican lo planeado.

En el cuadro 16, el 96% de los alumnos encuestados, consideran que la metodología del sistema esta acorde con sus expectativas de desarrollo y para el 4% no lo es. Todos los alumnos involucrados en la problemática de rezago escolar, conocían la metodología del Sistema y así lo refleja la encuesta en donde la gran mayoría se encuentra de acuerdo con los procedimientos y métodos empleados por la escuela.

En el cuadro 17, el 23% del total de alumnos inscritos de primer ingreso, que reciben asesoría en la ENEO, de nivel técnico, suspendieron estudios a la mitad del segundo semestre, el 19% al final del primer semestre y el 12% a la mitad del primer semestre. El rezago escolar es un fenómeno que paulatinamente se incrementa, conforme la relación de factores escolares y extraescolares lo va ocasionando.

En el cuadro 18, el 90% de los alumnos encuestados, no se reintegro a clases y sólo el 10% lo hizo. La gran mayoría no regreso a la escuela y en muchos casos, ni siquiera volvieron a reinscribirse. Las medidas para favorecer la retención escolar que se implementaron en estos alumnos fue infructuosa, ya que todos los esfuerzos encaminados a evitar el rezago escolar de estos alumnos resulto insatisfactoria; solo el 10% de los casos mostró interés en continuar sus estudios. En la gran mayoría de los alumnos que abandonan sus estudios existen motivos poderosos que impiden continuar lo que ellos mismos desearon algún día, terminar una carrera y superarse profesionalmente.

En el cuadro 19, los alumnos que iniciaron el ciclo escolar 96-1, fueron un total de 176 alumnos que recibieron asesoría en el SUA-ENEO, de nivel técnico, para el ciclo escolar 96-2 se reinscribieron un total de 145 alumnos y para el ciclo 97-1 139 alumnos. El 21% de del total de alumnos sufrió rezago escolar, hasta el inicio del 3er semestre.

En el cuadro 20, 27.5% de los alumnos que presentaron rezago escolar en el 1º y 2º semestres, se reinscribieron a cursar asignaturas en algún semestre y 72.5% de la misma población que presentó rezago no se reinscribió ninguno(a). De 25 alumnos localizados y que entraron en la estrategia retención escolar, sólo 11 se reinscribieron a cursar asignaturas y de 15 alumnos que también presentaron rezago escolar no se reinscribió ninguna(o), lo cual sugiere que sí se consideran las causas de la problemática escolar del alumno, éste puede reincorporarse a los estudios.

#### 4.4 COMPROBACION DE HIPOTESIS.

En cuanto a la comprobación de hipótesis, esta se obtuvo por medio de la aplicación de cuestionarios a 25 alumnos que presentaron rezago escolar durante el ciclo escolar 96-1 y 97-1. Hallándose los siguientes resultados:

Según los alumnos encuestados, los factores económicos que contribuyen al rezago escolar, son los siguientes. El 48% de la población escolar encuestada, percibe un salario familiar mensual de más de 2000 pesos, el 28% un salario de 1200 a 1500 pesos, el 12% de 800 a 1100 pesos y el 4% un salario menor de 700 pesos. El 30% refiere problemas de remuneración económica baja.

En los factores familiares que contribuyen al rezago escolar, se halló lo siguiente: del 88% de los alumnos encuestados, dependen de ellos 1 a 4 personas y del 12% dependen de 5 a 6 personas. El 24% refiere problemas de tipo familiar, en la relación con el cónyuge y los padres. Acrecentándose estos por su asistencia a la escuela.

En cuanto a los factores de rezago escolar, relacionados al trabajo, según los alumnos encuestados, se tienen los siguientes resultados: el 30% refiere bajo ingreso económico, el 27% problemas con el horario de trabajo, el 23% falta de apoyo institucional, el 12% aumento en la carga de trabajo por asistir a la escuela y el 8% refiere tener 2 empleos o más.

Según los alumnos encuestados, se tienen los siguientes resultados en factores escolares que contribuyen al rezago escolar. El 56% refiere muchos contenidos por revisar en cada día de asesoría, el 8% considera que el lugar y horario de

En el cuadro 20, 27.5% de los alumnos que presentaron rezago escolar en el 1° y 2° semestres, se reinscribieron a cursar asignaturas en algún semestre y 72.5% de la misma población que presentó rezago no se reinscribió ninguno(a). De 25 alumnos localizados y que entraron en la estrategia retención escolar, sólo 11 se reinscribieron a cursar asignaturas y de 15 alumnos que también presentaron rezago escolar no se reinscribió ninguna(o), lo cual sugiere que sí se consideran las causas de la problemática escolar del alumno, éste puede reincorporarse a los estudios.

#### 4.4 COMPROBACION DE HIPOTESIS.

En cuanto a la comprobación de hipótesis, esta se obtuvo por medio de la aplicación de cuestionarios a 25 alumnos que presentaron rezago escolar durante el ciclo escolar 96-1 y 97-1. Hallándose los siguientes resultados:

Según los alumnos encuestados, los factores económicos que contribuyen al rezago escolar, son los siguientes. El 48% de la población escolar encuestada, percibe un salario familiar mensual de más de 2000 pesos, el 28% un salario de 1200 a 1500 pesos, el 12% de 800 a 1100 pesos y el 4% un salario menor de 700 pesos. El 30% refiere problemas de remuneración económica baja.

En los factores familiares que contribuyen al rezago escolar, se halló lo siguiente: del 88% de los alumnos encuestados, dependen de ellos 1 a 4 personas y del 12% dependen de 5 a 6 personas. El 24% refiere problemas de tipo familiar, en la relación con el cónyuge y los padres. Acrecentándose estos por su asistencia a la escuela.

En cuanto a los factores de rezago escolar, relacionados al trabajo, según los alumnos encuestados, se tienen los siguientes resultados: el 30% refiere bajo ingreso económico, el 27% problemas con el horario de trabajo, el 23% falta de apoyo institucional, el 12% aumento en la carga de trabajo por asistir a la escuela y el 8% refiere tener 2 empleos o más.

Según los alumnos encuestados, se tienen los siguientes resultados en factores escolares que contribuyen al rezago escolar. El 56% refiere muchos contenidos por revisar en cada día de asesoría, el 8% considera que el lugar y horario de

asesoría es inadecuado y el 36% no opino al respecto. El 44% considera que el costo de los materiales didácticos es elevado, el 12% refiere contenidos inadecuados, el 4% calidad deficiente de los mismos y el 44% no opinó al respecto.

En factores de salud que contribuyen al rezago escolar, se tienen los siguientes resultados: el 68% no tuvo ningún problema personal de salud, el 24% si y el 8% problema de salud de algún familiar.

Y se comprueba la hipótesis general que dice :

H1: Los factores: económicos, familiares, laborales, escolares y de salud son determinantes para el rezago escolar en los alumnos de la carrera de enfermería de nivel técnico.

Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula que dice:

Ho: Los factores: económicos, familiares, laborales, escolares y de salud no influyen en el rezago escolar de los alumnos del SUA-ENEO.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

Después de realizar el análisis e interpretación de resultados, la comprobación de hipótesis, y con base a objetivos de la investigación, se concluye lo siguiente:

Se logro el objetivo general de la investigación al detectar las principales causas de rezago escolar, en los alumnos de 1º y 2º semestre, de la carrera de enfermería, nivel técnico, que reciben asesoría en el SUA-ENEO.

La principal causa de tipo laboral es la remuneración económica baja, posteriormente el horario de trabajo incompatible con el horario de asesorías, la falta de apoyo institucional ocupa el 3er lugar, por último la carga de trabajo por asistir a la escuela y por tener dos trabajos ó más y la principal causa de tipo familiar la ocupa, la relación con el cónyuge y los problemas con los padres.

Se debe identificar por medio de la entrevista, que se realiza al inicio del semestre a los alumnos de primer ingreso, con riesgo de sufrir, algún tipo de contratiempo que interrumpa sus estudios, para tomar medidas al respecto y anticipar las posibles consecuencias personales e institucionales que pueda acarrear este problema, también en relación a los factores familiares, es recomendable informar a los familiares sobre los procedimiento empleados por la institución en la enseñanza-aprendizaje, para que estos estén enterados, de todo lo relacionado con la educación del alumnado.

La principal causa de tipo escolar es que dejan demasiados contenidos por revisar en cada día de asesoría, también consideran que el lugar y el horario de asesoría es inadecuado. Sobre el material didáctico, la mayoría considera que el costo es elevado, los contenidos son inadecuados y la calidad de los materiales es deficiente. Una pequeña población escolar encuestada, refiere haber tenido algún problema de salud, de tipo personal y de algún miembro de su familia.

Se debe realizar un análisis sobre los factores de tipo escolar que puedan mejorarse, cambiarse o desecharse para evitar en la medida de lo posible los factores de tipo escolar que puedan influir u ocasionar rezago escolar.

En cuanto a los objetivos específicos, se pudieron conocer las necesidades económicas, familiares, laborales, escolares y de salud de los alumnos inmiscuidos en la problemática de rezago escolar, en cuanto a estas necesidades se puede concluir lo siguiente:

La mayoría de los alumnos encuestados, habita en casa propia, así como en vivienda rentada y en casa prestada. Como se observa existe estabilidad en el hogar.

De la mayoría de la población escolar encuestada, dependen económicamente de ellos de 3 a 4 personas y de una a dos personas. Familias pequeñas con mayor oportunidad de desarrollo individual y colectivo.

La mayoría de los alumnos encuestados, percibe un ingreso mensual familiar de 1200 a 1500 y de más de 2300 pesos, así como de 2000 a 2300, y una pequeña población percibe un sueldo mensual menor de 700 pesos. El ingreso económico es fundamental en la deserción de los alumnos encuestados el sustento de los medios necesarios.

La mayoría de la población escolar encuestada, pertenece al IMSS, posteriormente a la S.S.A, particulares y la población restante al ISSSTE, INSEN y DDF, la gran mayoría de la población encuestada pertenece al turno matutino y nocturno, la restante población al turno vespertino. El Seguro social es la institución en donde mayor es la incidencia de rezago escolar. Debería implementarse una prevención de futuros obstáculos institucionales, por medio de futuros(as) aspirantes a la carrera de enfermería, por medio de la entrevista con el personal institucional encargado de permisos y becas a los trabajadores.

La mayoría de los alumnos encuestados, tiene una antigüedad laboral de más de 5 años, también menor de 5 años. Estos alumnos deben valorar la importancia de estar inscritos en una institución educativa y también sus posibilidades reales de tener éxito en los estudios.

La mayoría de los alumnos encuestados, considera que son muchos contenidos por revisar en cada día de asesoría, también que el lugar de asesoría es inadecuado, así como el horario del mismo. La mayoría de la población encuestada, considera que el costo de los materiales didácticos es elevado,

también consideran que los contenidos son inadecuados y la calidad deficiente. Es importante que los alumnos evalúen sus posibilidades económicas, laborales y de aprendizaje, ya que estos puntos son importantes para tener éxito en el sistema educativo.

En cuanto a la estrategia retención escolar, las medidas adoptadas para recuperar a los alumnos fueron las siguientes:

Primero se detectaron los alumnos con problemas, por medio de la visita a las aulas, posteriormente se localizaron por medio del teléfono y se hizo una invitación para que regresaran y se pusieran al corriente en sus estudios, de esto estaban enterados los profesores, quienes apoyaron el plan del jefe de la división SUA. También se llegó a citar a los alumnos, para tratar el caso particularmente y ayudarlos en la medida de lo posible y estos son los resultados:

Se localizaron 25 alumnos, de 40 que presentaron rezago escolar. A los 25 alumnos localizados se les realizó un seguimiento y se ofrecieron, dieron y otorgaron facilidades para continuar sus estudios. Los resultados fueron los siguientes: 11 de ellos se reinscribieron a cursar asignaturas, de estos 3 en 3er semestre y 8 en 1er semestre, y los 15 alumnos restantes que también presentaron rezago escolar y no fueron localizados ninguno se reinscribió a cursar asignaturas.

En lo que respecta al marco teórico, se presentaron las principales teorías que fundamentaron el problema de investigación, así como la variable dependiente, rezago escolar. En lo que respecta a las variables: económicas, familiares, laborales, escolares y de salud, se analizaron los indicadores edad, sexo, estado civil, institución, turno, antigüedad, tipo de vivienda que habitan, número de personas que dependen económicamente de los alumnos encuestados, ingreso familiar mensual, falta de apoyo institucional, horario de trabajo, 2 empleos o más, carga de trabajo por asistir a la escuela, remuneración económica baja, relación con el cónyuge, relación con los padres, inadecuada en lugar y horario, muchos contenidos por revisar en cada día de asesoría, contenidos inadecuados, costo elevado, calidad deficiente, problema personal, de algún familiar, hoy mismo, medio año, un año.

En cuanto a la metodología, se trata de una investigación de tipo observacional, transversa y descriptiva. De igual forma, se considera que entre las técnicas e instrumentos utilizados para realizar la investigación están: fichas de trabajo para la recopilación de información, relativa al marco teórico, el cuestionario para conocer las características de los alumnos que suspendieron sus estudios, la supervisión por medio de la cual, se identificaron alumnos con problemas de rezago escolar, la comunicación por la cual se localizaron a los alumnos desertores, para conocer los motivos e invitarlas a continuar sus estudios.

En lo que respecta a la instrumentación estadística, se encuestaron a 25 personas y se comprobó la hipótesis general que dice: Los factores económicos, familiares, laborales, escolares y de salud son determinantes para el rezago escolar en los alumnos del SUA-ENEO. Esta hipótesis se comprobó, con el cuestionario, por medio del cual pudimos conocer los factores escolares y extraescolares que influyen en el rezago escolar; y se determinó que existen una serie de factores, que relacionados ocasionan rezago escolar en los alumnos de primer ingreso del SUA-ENEO. En el periodo escolar 1995-1996.

Derivado de la comprobación de la hipótesis general, también se pudo disprobar la hipótesis nula que dice: Los factores económicos, familiares, laborales, escolares y de salud no influyen en el rezago escolar de los alumnos del SUA-ENEO.

En cuanto algunas sugerencias generales se tiene lo siguiente:

Detectar a los alumnos con problemas de rezago escolar y realizar un seguimiento de casos para conocer la problemática particular y dar orientación oportuna y adecuada, ya que muchos de estos alumnos se encuentran desinformados respecto a los límites que marca la Universidad para terminar la carrera, fechas de Exámenes extraordinarios, de reinscripción etc.

El jefe de la División, así como la coordinación técnica del SUA deben interesarse y preocuparse por evitar la problemática ya que esto acarrea problemas de tipo personal, institucional y nacional. Por que el estado invierte recursos en la preparación de profesionistas que contribuyan a la superación del país, y si estas plazas no producen la nación pierde recursos humanos, materiales y financieros que otros individuos pueden aprovechar.

## ANEXO

### UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO ESCUELA NACIONAL DE ENFERMERIA Y OBSTETRICIA SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA

En la actualidad se ha incrementado la demanda al Sistema Universidad Abierta de enfermería y buscamos considerar los factores que determinan la suspensión o deserción, con la finalidad de programar acciones orientadas a apoyar el esfuerzo e interés inicial de los alumnos por su profesionalización. Para este propósito solicitamos tu genuina opinión a través de este cuestionario. Si consideras puedes ampliar ó especificar.

#### **CUESTIONARIO.**

**OBJETIVO:** Identificar los factores de suspensión de estudios, en los alumnos de 1° y 2° semestre de la carrera de enfermería, nivel técnico del sistema abierto.

#### **I. DATOS PERSONALES.**

**NOMBRE.** \_\_\_\_\_

**EDAD.** \_\_\_\_\_ **SEXO.** \_\_\_\_\_

**GRUPO.** \_\_\_\_\_

**ESTADO CIVIL.** \_\_\_\_\_

#### **II. SITUACION LABORAL.**

**INSTITUCION LABORAL.** \_\_\_\_\_

**UNIDAD MEDICA.** \_\_\_\_\_

**TURNO.** \_\_\_\_\_

**ANTIGUEDAD.** \_\_\_\_\_

**BASE SI ( ) NO ( )**

#### **III. DATOS SOCIOECONOMICOS.**

##### **I. LA VIVIENDA QUE HABITA ES :**

a) Propia

b) Rentada

c) Prestada

d) Otros

**2. CUANTAS PERSONAS DEPENDEN DE USTED ECONÓMICAMENTE.**

- a) 1-2      b) 3-4      c) 5-6      d) 7-8      e) + de 9

**3. INGRESO FAMILIAR MENSUAL EN PESOS.**

- a) - de 700    b) 800-1100    c) 1200-1500    d) 1600-1900    e) 2000-2300    f) + de 2300

**IV. CAUSAS DE SUSPENSION ESCOLAR.**

*\* Señale con una "x" las que considere han influido en su situación personal.*

**4.1. DE TRABAJO.**

- a) Falta de apoyo institucional      b) Horario de trabajo      c) 2 Empleos o más  
d) Carga de trabajo por asistir a la escuela      e) Remuneración económica baja.

**4.2. FAMILIARES.**

- a) Relación con el Cónyuge.      b) Relación con el Padre y madre  
c) Sin problemas.

**4.3. ESCOLARES.**

**4.3.1. Asesorías grupales.**

- a) Inadecuada en lugar y horario.      b) Muchos contenidos por revisar en cada día de asesoría.  
c) Sin opinión.

**4.3.2. Materiales didácticos**

- a) Contenidos inadecuados      b) Costo elevado      c) Calidad deficiente.  
d) Sin opinión.

**4.4. DE SALUD.**

- a) Problema personal      b) De algún familiar      c) Sin problemas.

***EN QUE TIEMPO CONSIDERA VOLVER A CONTINUAR SUS ESTUDIOS.***

- a) Medio año.      b) Un año.      c) Mas de un año.

***LA METODOLOGÍA DEL SISTEMA ESTA ACORDE CON SUS EXPECTATIVAS DE DESARROLLO.***

SI ( )      NO ( )

## **GLOSARIO DE TERMINOS.**

Se presentarán las definiciones operacionales de los términos técnicos utilizados en la investigación.

**AUSENTISMO:** Es la falta reiterada de asistencia a la escuela.

**EFICIENCIA TERMINAL:** Es la relación cuantitativa entre los alumnos que ingresan y los que egresan de una cohorte. la medición del número de egresados en relación con el número de primer ingreso, en una cohorte que cubra el tiempo de duración de la carrera.

**DESERCION:** Es la no inscripción por parte del alumno en las fechas correspondientes al plan de estudios de su cohorte, ni reinscripción en períodos ya cursados. Como el abandono del sistema por parte del educado.

**DESERTAR:** Es el fracaso para completar un determinado curso de acción o alcanzar una meta deseada, en pos de la cual el sujeto ingreso a una particular Institución de educación superior.

**DESERTOR:** Es el alumno que abandona todo sistema escolar.

**EDUCACION ABIERTA:** Aplicación de métodos y técnicas educativas novedosas é innovadoras tanto en lo que se refiere a la elaboración de los materiales didácticos como a la práctica de las asesorías, a fin de mantener la excelencia académica y la apertura en el proceso de enseñanza - aprendizaje, susceptible de ser extendido a otros sistemas de educación.

**EDUCACION A DISTANCIA:** Es una metodología de enseñanza en la que, debido a la separación física entre alumnos y asesores, las interacciones entre ellos, ya sean uní o bidireccionales, se realizan mediante la utilización de medios de comunicación de masa y del conjunto de recursos didácticos que prescindan de la asistencia presencial del alumno en las aulas, como medios impresos, mecánicos o electrónicos de gran calidad científica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

1. ANTIGA T. Nedelia. Guía Para Elaborar Investigación en Enfermería. ENEO-UNAM, México, D. F., 1985.
2. BALSEIRO, Almaino L., "Guía de elaboración de tesis. Procesos de atención de enfermería y trabajos académicos para titulación", En: Investigación en enfermería, Editorial librería acuario, S. A. de C. V., México, 1990. pp 176
3. CAMEL, F., Estadística Médica y Salud Pública, Editorial Universidad de los Andes, Venezuela, 1984. pp 530
4. CASO, A. Sociología, Edit. Limusa, México, 1987. pp 255
5. DE LOS SANTOS, V. J. Eliezer., "La deserción escolar en educación superior, enfoques y causalidades", En: Diorama educativo, N° 3-4, 1992. pp 17-23
6. DE IBARROLA, M., La educación Superior en México, México, 1985. p 60
7. ESCUELA NACIONAL DE ENFERMERIA Y OBSTETRICIA. Plan de Estudios de la carrera de Enfermería, ENEO-UNAM, México, 1990. pp 377
8. HARO, L. Luis. Ética Laboral. Estudio y Enseñanza, Edit. Edecol, México, 1991. pp 210
9. HERNANDEZ, Bautista I. Et al., "Detección de Cloro Residual en el Agua para el Control de Enfermedades Gastrointestinales en la Comunidad de San Luis tlaxiualtemalco, en México D. F.", En: Tesis Para Obtener el Título de Lic. en Enfermería y Obstetricia, México, 1995. pp 147
10. GARCIA, Albarran M. de los A., Et al., "Estrategias Didácticas de la Enseñanza en Enfermería en el Sistema Abierto y a Distancia" SUA-ENEO, México, D. F., 1995. pp 321

11. GOMEZ, Villanueva J., "El rezago escolar en la educación superior; un breve examen" En: Perfiles Educativos, N° 49-50, 1990. pp 14-26
12. GOODE, W. Et al., Métodos de Investigación Social. Ed. Trillas, México, 1971. pp 154
13. Guía Para la Elaboración de un Protocolo de Investigación. Coordinación de Investigación Departamento de Medicina, México, 1990. pp 105
14. LARIOS, S. M. Antología para Seminario de Tesis. ENEO-UNAM, México, 1990. pp 160
15. ROJAS, S. R., Investigación Social, Editorial Trillas, México, 1991. pp 130
16. PARAINAS, F., Metodología y técnicas de Investigación en las Ciencias Sociales. Ed. Siglo XXI, México, 1971. pp 280
17. ROJAS, S. R., Guía Para Realizar Investigaciones Sociales. Edit. Plaza y Valdés México Folios, México, 1979. pp 190
18. RIO, Garza. I., Et al., "Expectativas de Deserción Escolar en los Alumnos de Nivel Licenciatura de 1° y 3° Semestre en la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional Autónoma de México", En: Tesis para obtener el título de Lic. en Enfermería y Obstetricia, México, D. F., 1996. pp 102
19. TAMBUTTI, Retamales L. R., "La estrategia SIGMA una forma radical de abordar el fracaso y la deserción escolar", En: Perfiles educativos, N° 45-46, 1989. pp 3-13
20. TINTO, Vicent. "Definir la deserción una cuestión de perspectiva", En: Revista de la educación superior, N° 3, 1989. pp 33-51