



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**FACTORES DE DESERCIÓN Y ABANDONO DEL PROGRAMA “DESARROLLO
DE HABILIDADES PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE” EN LOS
ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNAM**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

MARISOL GARCÍA CARBAJAL

DIRECTORA DE TESIS: DRA. MARÍA DEL ROCÍO QUESADA CASTILLO

REVISORA DE TESIS: MTRA. LILIA JOYA LAUREANO

MÉXICO, D.F.

2007.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

*La meta no es un fin,
es una forma de vivir...*

Dedicatorias

*Mamá y Papá,
Soledad Carbajal Vargas y José Antonio García García:*

Ustedes son mi motivo y mi causa, mi raíz y mis alas. Por todo el amor y el apoyo que siempre me han brindado.

*Hermanita,
Selene García Carbajal:*

*Contigo comparto las alegrías, los consejos y las Matemáticas ¿te acuerdas?...
Siempre estaré agradecida contigo.*

*Abuelos,
Ponciano García Vázquez y Luz. Ma. García Vega:*

Pilares inquebrantables ante la adversidad. Su fuerza es mi inspiración.

*Tíos,
Noemí García García y Enrique Valdés Figueroa:*

Ustedes son un ejemplo de ahínco y generosidad. Gracias por su apoyo y consejos.

Agradecimientos

Universidad Nacional Autónoma de México:

Porque pertenecer a ésta siempre será mi mayor orgullo, el cual ostentaré dignamente.

Facultad de Psicología:

Mi escuela para la vida, en sus aulas encontré el espacio para crecer personal y profesionalmente.

Dra. Rocío Quesada Castillo:

Por la confianza que me manifestó en todo momento para finalizar este proyecto, sin su impulso y comprensión no lo habría logrado.

Mtra. Lilia Joya Laureano:

Por el apoyo que siempre me has brindado, por permitirme aprender de ti la gran fuerza para luchar contra la adversidad y renacer con valor.

Mtro. Antonio Velázquez Moreno, Lic. Enrique García Jiménez, Lic. Arlette Mote; Rocío, Rita, Gloria y Rosita:

Porque con su gran apoyo me demostraron que la vida nos pone en el camino a personas que nos dan la mano cuando más lo necesitamos.

María y Pablo:

Con ustedes sé que la amistad verdadera continua creciendo, más allá de la distancia.

Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa:

Porque formar parte del mismo durante estos cuatro años, sin duda representa para mí una experiencia de aprendizaje muy importante, al tiempo de brindarme la oportunidad de servir a mi país en pos de la equidad educativa.

...Y a mis queridísimos "Sócrates", "Frida", "Camila" y "Valentina" .

CONTENIDO

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
 CAPÍTULO I EL PROBLEMA DE LA DESERCIÓN EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR	
1. Definición del Sistema de Educación Superior	5
2. Análisis general del Sistema de Educación Superior en México	6
2.1 Cobertura y crecimiento de la matrícula	
2.2 Financiamiento	
2.3 Autonomía	
2.4 Evaluación y calidad	
3. Principales problemas de la educación superior	15
3.1 La deserción en el nivel superior	
3.1.1 La deserción en la UNAM	
3.1.2 La deserción en la Facultad de Psicología	
4. Retos y desafíos de la educación superior	25
 CAPÍTULO II FACTORES ASOCIADOS A LA DESERCIÓN Y EL ABANDONO ESCOLAR EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR	
5. Enfoques interpretativos de la deserción y el abandono escolar	28
5.1 Teorías psicológicas	
5.2 Teorías sociales	
5.3 Teorías económicas	
5.4 Teorías organizacionales	
5.5 Teorías interaccionales	
6. Otras teorías que explican el abandono y la deserción	33
7. Factores que determinan o condicionan la deserción y el abandono	38

- 7.1 Condiciones previas al ingreso
 - 7.1.1 Situación familiar
 - 7.1.2 Situación económica
 - 7.1.3 Características personales
 - 7.1.4 Habilidades y capacidades
 - 7.1.5 Educación previa
- 7.2 Metas y compromisos
 - 7.2.1 Compromisos personales
 - 7.2.1.1 Compromisos profesionales
 - 7.2.1.2 Compromisos educativos
 - 7.2.2 Compromisos externos
- 7.3 Experiencias institucionales
 - 7.3.1 Desempeño académico
 - 7.3.2 Interacciones con docentes y personal
 - 7.3.3 Ajuste
 - 7.3.4 Dificultad
 - 7.3.5 Falta de integración
 - a) Incongruencia
 - b) Aislamiento
- 7.4 Sistema social
 - 7.4.1 Actividades extracurriculares
 - 7.4.2 Interacciones con las agrupaciones de alumnos
- 7.5 La decisión de desertar
 - 7.5.1 Deserción voluntaria
 - 7.5.2 Deserción involuntaria
 - 7.5.3 Deserción a la institución
 - 7.5.4 Deserción del sistema

CAPÍTULO III

LA IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS COMPENSATORIOS COMO UNA RESPUESTA A LOS RETOS Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

8. Definición de Programas compensatorios	76
9. Criterios básicos para su aplicación	76
10. Antecedentes en la aplicación de Programas compensatorios en el nivel de educación superior	79
10.1 Programa de Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura	
10.1.1 Antecedentes	
10.1.2 Operación del Programa	
10.2 Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente	
10.2.1 Antecedentes	
10.2.2 Operación del Programa	

CAPÍTULO IV

MÉTODO

1. Objetivos generales	101
2. Objetivos específicos	101
3. Definición de variables	101
4. Tipo de estudio	102
5. Instrumentos	102
6. Procedimiento	103

CAPÍTULO V

RESULTADOS

1. Descripción de los reactivos del área general del instrumento	105
1.1 Descripción de las variables de estudio	
a) Antecedentes de ingreso	
b) Condiciones socioeconómicas	
2. Descripción de las escalas	114

2.1	Falta de integración	
2.2	Características personales	
2.3	Desajuste cuantitativo entre las habilidades, los intereses y las necesidades del individuo	
2.4	Diferencias cualitativas entre los alumnos y la universidad	
3.	Validación de las escalas	132
3.1	Escala de evaluación del Programa de Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente (Sección D).	
3.2	Escala de identificación de los factores de deserción y permanencia en el Programa (Sección E).	
4.	Análisis de ji cuadrada (χ^2) para la comparación entre grupos	138
5.	Prueba "t" entre factores para determinar diferencias entre grupos	142
CAPÍTULO VI		
	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	145
	REFERENCIAS	159
	ANEXOS	169

■ En la presente investigación* se abordó el tema de la deserción escolar en un programa compensatorio dirigido a estudiantes de educación superior.

Muchos jóvenes, al incorporarse a la universidad responden en forma diferente ante dicha transición, ya que cuentan con una serie de condiciones previas al ingreso que definen su permanencia o no en la institución. Cabe señalar que en este nivel, la deserción representa un dramatismo mayor, ya que se trata de una población que ha logrado sortear las exigencias de las escolarizaciones anteriores, accediendo a éste con toda la complejidad y competencia que representa.

El objetivo de la presente investigación es conocer los factores que determinan la deserción y abandono del Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente en los estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM. Para ello se aplicó el Cuestionario sobre el Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente elaborado ex profeso, con el fin de identificar los valores del Programa donde se exploran áreas como utilidad, organización y clima escolar; y los factores de deserción, que investigan las principales razones que motivaron al alumno a abandonar el mismo. La aplicación del instrumento se llevó a cabo en la Facultad de Psicología de la UNAM con alumnos cuyas edades oscilaron entre 19 y 37 años, hombres y mujeres, dentro de salones asignados para tal fin.

Para el análisis de los datos obtenidos se emplearon estadísticas descriptivas e inferenciales. Se observó que la deserción y el abandono son términos empleados para definir el mismo fenómeno, y que dicho fenómeno no responde a una misma causa, ya que los diferentes tipos de deserción en la

* Proyecto apoyado por el Programa de Becas para la Elaboración de Tesis de Licenciatura (Probetel) de la Subdirección de Desarrollo Educativo de la Dirección General de Evaluación Educativa, en el periodo de julio a diciembre de 2003.

educación superior obedecen a dos razones principales: la deserción involuntaria, que ocurre como resultado de la exclusión institucional y otra que es voluntaria, la cual obedece a la decisión consciente por parte del alumno de interrumpir sus estudios; en este sentido, el alumno decidirá entre desertar únicamente de la universidad (abandono institucional) o interrumpir para siempre sus estudios superiores (abandono del sistema).

INTRODUCCIÓN

Los programas compensatorios han sido diseñados para contribuir a elevar los niveles de rendimiento educativo de los alumnos; sin embargo, resulta contradictorio registrar casos de abandono y deserción en los mismos.

Esta problemática derivó en el interés por llevar a cabo una investigación sobre la deserción y el abandono escolar a nivel licenciatura, en el marco de los programas compensatorios, al realizar prácticas profesionales en el Programa “Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente” en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, ya que al estar en contacto con los jóvenes universitarios inscritos en el mismo, se observó que muchos de ellos se mostraban entusiastas y participativos involucrándose en los cursos y actividades; mientras que otros mostraban la actitud contraria, abandonando los cursos y en algunos casos, el Programa en su totalidad.

Al revisar información sobre el tema de la deserción y el abandono escolar es evidente que se trata de un fenómeno de gran magnitud, debido a que ocurre en todos los niveles educativos. Al respecto, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 señala que dicho tema constituye un conflicto importante del sistema educativo mexicano, por su incidencia negativa sobre los procesos políticos, económicos, sociales y culturales del desarrollo nacional (SEP, 2001).

Asimismo, se señala que aproximadamente 25 de cada 100 estudiantes que ingresan a la universidad abandonan sus estudios en el primer semestre sin haber aprobado las asignaturas correspondientes; de todos ellos, la mayoría inicia su carrera marcada por la reprobación y los bajos promedios; lo cual contribuye a que la deserción alcance el 36% del total de alumnos de primer ingreso, y 46% al término del período correspondiente a su carrera (ANUIES, 2000).

De igual forma, cuando el alumno ingresa al Sistema de Educación Superior (SES), muchas veces su vida es objeto de una transformación tan radical, que puede facilitar u obstaculizar su proceso de integración académica y social a este nuevo ambiente (ANUIES, 2000). Esta situación puede ocurrir a partir de su ingreso y gradualmente desaparecerá conforme se adapta; sin embargo, para otros esta dificultad representará una desventaja contra la cual tendrán que luchar durante toda su trayectoria universitaria (Bravo, 1989).

Consecuentemente, Covo (1998) menciona que en esa lucha interviene la capacidad del sujeto para reconocer que este nivel le exigirá un comportamiento más maduro y complejo que el requerido por el nivel precedente, en los ámbitos cognitivo y social. Por otra parte, lograr una rápida integración tiene implicaciones definitivas en la permanencia para los estudiantes de nuevo ingreso; así, una vez que el estudiante logra integrarse, aumentan considerablemente las posibilidades de que continúe y culmine sus estudios (Bravo, 1989).

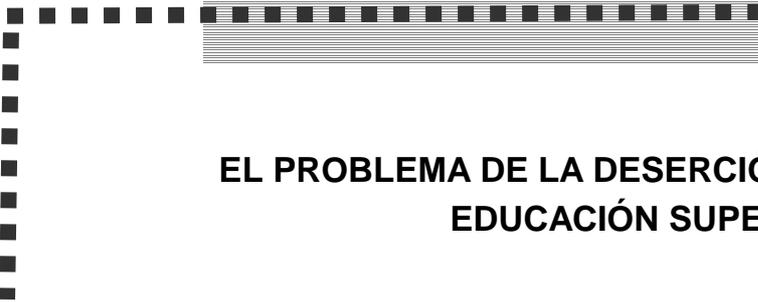
En años recientes, esta situación ha sido preocupante para las instituciones, por lo que algunas de ellas, en su mayoría privadas han desarrollado programas dirigidos al apoyo de sus alumnos; sin embargo, son escasos los programas de licenciatura que paralelamente proporcionen al alumno conocimientos y habilidades generales, que le permitan una mejor preparación en su proceso de autoformación (Espíndola et al, 2002). Ante dicha situación, la Universidad Nacional Autónoma de México, a través del Programa de Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura, creó el Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente “con el propósito de dotar a los estudiantes de las habilidades generales metadisciplinarias que apoyan el desempeño competente, tanto en la vida escolar como profesional” (Quesada, 2000).

Por lo tanto, es en este contexto en el que se circunscribe la presente investigación, la cual se propone conocer las razones por las que los estudiantes que asisten a la Facultad de Psicología de la UNAM y se encuentran inscritos al

Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente, desertan del mismo.

De este modo, con el fin de enmarcar este estudio, en el primer capítulo se aborda el problema de la deserción en el nivel de educación superior, a través de un análisis general de este sistema presentando sus principales problemáticas, sus retos y sus más importantes desafíos.

En el segundo capítulo, se mencionan los principales enfoques interpretativos que han dado respuesta al fenómeno de la deserción, así como los factores que la determinan. Por otra parte, en el tercer capítulo se aborda la implementación de los programas compensatorios en el nivel superior, como una respuesta a los retos y desafíos que plantea este sistema; en este sentido, se describe el Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente, como parte de los apoyos institucionales que brinda la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) a través del Programa de Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura; así como algunos resultados en su operación. Posteriormente, en los siguientes tres capítulos, se describe el tipo de estudio, los resultados y la discusión; así como las conclusiones obtenidas en esta investigación.



EL PROBLEMA DE LA DESERCIÓN EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

1. Definición del Sistema de Educación Superior

El Programa Nacional de Educación 2001-2006, indica que la educación superior es aquella que comprende los estudios posteriores a la educación media superior, se imparte en instituciones públicas y particulares y tiene por objeto la formación en los niveles de técnico superior universitario o profesional asociado, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado (SEP, 2001).

De igual forma, la educación superior es un medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de la nación y para contribuir al aumento de la competitividad y el empleo requeridos en la economía basada en el conocimiento. También es un factor para impulsar el crecimiento del producto nacional, la cohesión y la justicia sociales, la consolidación de la democracia y de la identidad nacional basada en nuestra diversidad cultural, así como para mejorar la distribución del ingreso de la población (SEP, 2001). Igualmente, se señala que las universidades son las principales instituciones de la sociedad que dirigen el flujo de estudiantes a su práctica profesional, además de proveer una educación para la especialización (Bravo, 1989).

Por su régimen jurídico existen universidades públicas autónomas, federales o estatales; instituciones dependientes del Estado; instituciones privadas libres, e instituciones privadas reconocidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), los gobiernos de los estados y por organismos descentralizados. Por el tipo de oferta, las Instituciones de Educación Superior (IES) se agrupan en cuatro subsistemas:

1. Universitario.
2. Tecnológico.
3. Universitario-tecnológico.
4. Educación Normal.

Esta clasificación se ha modificado de acuerdo con las necesidades educativas específicas de cada modalidad y como una respuesta a la demanda por estudiar niveles superiores. Asimismo, las IES realizan una o varias actividades como docencia, investigación científica, humanística y tecnológica; así como extensión, preservación y difusión de la cultura según la misión y el perfil de cada una (Blanco, 2000).

2. Análisis general del Sistema de Educación Superior (SES) en México

En este apartado, se analizará de forma general la situación actual del SES en nuestro país; al respecto, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000), considera como temas medulares: la cobertura y el crecimiento, el financiamiento, la autonomía, la evaluación y calidad; así como la pertinencia e internacionalización.

2.1 Cobertura y crecimiento de la matrícula

La educación superior en México, se ha caracterizado por ser un sistema en expansión, así lo evidencian el número de IES que actualmente se encuentran en operación, la matrícula atendida; el total de programas ofrecidos y la cifra a la que asciende el número de profesores en servicio. Así, de 39 instituciones existentes en 1950, para el año 1999 aumentó a 1,250 (735 particulares y 515 públicas), número que se eleva a 1,576 considerando las unidades académicas y campus (ANUIES, 2000).

Actualmente, el sector público de educación superior está conformado por 34 universidades públicas estatales, 3 federales, 349 escuelas Normales, 54 universidades tecnológicas, 20 institutos tecnológicos agropecuarios, 6 institutos tecnológicos del mar, 80 institutos tecnológicos estatales y un instituto tecnológico

forestal. Otras instituciones y centros de este sector dependen de la SEP (104), dentro de las cuales se encuentran las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (SEP, 2001).

El SES ha evolucionado a lo largo de la historia, donde una muestra de ello es el cambio en la matrícula escolar y el financiamiento; así, en la década de los setenta, la matrícula de educación superior registró el mayor crecimiento de todos los tiempos con un 330%; el nivel de posgrado aumentó un 550% y la tasa de absorción del grupo de edad de 20 a 24 años se duplicó; lo mismo sucedió con las instituciones, los programas académicos y la planta docente (Valenti, 2000).

Junto con este crecimiento, se sumó la idea de una Reforma Educativa en 1972, la cual entre otras cosas, permitió el establecimiento de acciones tan importantes como la creación del organismo impulsor de la ciencia y la tecnología a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT); también se crearon nuevos modelos universitarios como los planteles de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM); y las escuelas periféricas de la UNAM: las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) y las Facultades de Estudios Superiores (FES); sin dejar de mencionar que en el nivel medio superior se establecieron los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) (Rodríguez, 2002). Asimismo, durante este periodo, un fenómeno relacionado con la expansión de la educación superior fue la continua disminución en la eficiencia terminal, a medida que aumentaba la matrícula (Valenti, 2000). Por lo anterior, diversos investigadores coinciden en señalar que el final de esta década marcó el menor nivel de la eficiencia terminal (Blanco, 2000).

Posteriormente, al llegar la década de los ochenta, esta tendencia se estabilizó, al mismo tiempo que se frenó la expansión de la matrícula universitaria, (Rodríguez, 2002). Por su parte, Díaz Barriga (1990, citado en Muñoz, 1991) nos ofrece un resumen de las tendencias registradas en esa época:

- Crecimiento de la matrícula, fundamentalmente de instituciones públicas.
- Expansión del número de instituciones universitarias públicas y privadas.
- Diversificación de la oferta educativa, con la creación de nuevas licenciaturas.
- Incorporación de nuevas formas de organización académica.

- Exploración de nuevas formas de organización de planes de estudio.
- Creación del Programa Nacional de Formación de Profesores (PNFP).
- Establecimiento del Sistema Nacional Permanente para la Planeación de la Educación Superior (SINAPPES).

Posteriormente, de 1990 al año 2000, la matrícula se incrementó en un 65.5%; ya que en el ciclo escolar 1999-2000, el 80% se registró en licenciaturas universitarias y tecnológicas; el 11% en la educación Normal; el 6% en estudios de posgrado y el 2.2% se encontraba cursando estudios técnico superiores o profesional asociado en universidades tecnológicas e instituciones afines (INEGI, 2002). De esta forma se observa que el principal crecimiento de la matrícula en términos absolutos ha sido en la licenciatura universitaria y tecnológica; ya que de 209 mil alumnos en 1970 pasó a 1 millón 482 mil en 1999, resaltando que únicamente el 13% de los egresados de licenciatura continúan con estudios de posgrado (ANUIES, 2001). Cabe señalar que un fenómeno interesante resulta el cambio en la distribución por género, pues en esta década las mujeres llegaron a representar casi la mitad de la población escolar, no sólo por acceder a la educación superior, sino también porque un número considerable de varones dejaron de arribar a las instituciones universitarias (Rodríguez, 2002).

La matrícula registrada en el ciclo 2004-2005 reporta 2 millones 385 mil estudiantes, de los cuales el 6% corresponde a educación Normal, el 88% a carreras de licenciatura y el 6% a estudios de posgrado. Por régimen, el subsistema público atiende al 70% de la matrícula total en educación superior. Por otro lado, si bien el ritmo de crecimiento registrado por el sistema de educación superior mexicano entre el 2000 y el 2005 es superior al 5%, dicha tasa resulta insuficiente para ampliar sustancialmente el nivel de cobertura de la población entre 19 y 23 años de edad. En la actualidad, la tasa bruta de cobertura es del 23% (Presidencia de la República, 2005).

Actualmente, para el ciclo 2005-2006, la población escolar en educación superior ascendió a 2 millones 520 mil alumnos, 61.8 mil más que en el periodo previo; de éstos, el 3.3% correspondió al nivel de técnico superior universitario, 5.8%

a la educación Normal, 84.6% a la licenciatura universitaria tecnológica, y el 6.3% cursó estudios de posgrado (Presidencia de la República, 2006).

Finalmente, aún cuando el Sistema de Educación Superior (SES) ha crecido a grandes pasos desde los años setenta, la tasa de cobertura en el grupo de edad de 19 a 23 años nos muestra que efectivamente se ha registrado un incremento, pero que éste no ha logrado situarse al ritmo del crecimiento poblacional, ya que actualmente, “el 13.6% de la población total mayor de 15 años cuenta con estudios de educación superior” (Presidencia de la República, 2006); situación que evidencia los retos que en materia de formación de científicos, técnicos y profesionales tiene el país, con el fin de lograr competir al más alto nivel en los planos nacional e internacional, para lograr con ello una mayor equidad social.

2.2 Financiamiento

En la década de los ochenta, la educación superior sufrió los efectos de la crisis presupuestal del gobierno causando un impacto negativo en el desarrollo de los programas académicos.

En la década de los noventa, el financiamiento mejoró en comparación con la década anterior, sin embargo, continuó siendo insuficiente para atender adecuadamente la creciente población escolar y continuar realizando con calidad las actividades de aplicación y generación del conocimiento para el servicio de la sociedad (Rubio, 1999).

Al respecto, conviene recapitular las asignaciones presupuestarias federales, ya que en la década de los setenta eran destinados en función de la matrícula total de cada institución; mientras que en la década de los ochenta, se distribuían de acuerdo con el número de empleados, docentes y administrativos que albergaba la universidad; de este modo, se observa que durante el primer periodo, el criterio de financiamiento constituía un estímulo para la expansión automática de la matrícula; mientras que en la segunda etapa, éste representaba un incentivo para el incremento en el número de profesores y personal administrativo (SEP-CIDE, 1991).

A partir del año 2000, las bases para determinar los subsidios federales tomaron una dirección más racional, ya que los incentivos servirían para recompensar las innovaciones, las reformas y la mejora en la calidad; en lugar de fomentar el crecimiento en el número de estudiantes y empleados (ANUIES, 2000).

En este mismo rubro, Labra (2005) destaca que hay una vinculación directa entre la educación superior y el progreso del país; por eso, el desarrollo de la investigación, la ciencia y la tecnología es esencial, en la medida en que son mayores los rezagos y las posibilidades de financiamiento; y pese a que en los últimos años se ha alcanzado un aumento real en dichas aportaciones por parte del gobierno federal y de los gobiernos estatales, los recursos son aún insuficientes para atender las necesidades de las instituciones con equidad y calidad, por lo que éstas han considerado la posibilidad de contar con un nuevo modelo de subsidio que en particular, tenga en cuenta el desempeño institucional.

En este sentido, las IES públicas han desarrollado diferentes programas y estrategias para allegarse recursos adicionales al subsidio federal y estatal. Entre ellos destacan la prestación de asistencia técnica, asesoría, servicios de investigación y desarrollo tecnológico dirigidos al sector productivo, la impartición de cursos y talleres de educación continua; el aumento en los aranceles por la prestación de sus servicios, sorteos y campañas de aportaciones voluntarias, así como el desarrollo de proyectos de investigación patrocinados por diversos organismos de financiamiento nacional e internacional (Rubio, 1999). Finalmente, revisando la asignación de los recursos para la educación superior, actualmente el gasto público en dicho rubro representa el 0.79% del Producto Interno Bruto (PIB), lejano todavía al 1% deseable. Por su parte, el gasto federal en ciencia y tecnología disminuyó respecto al PIB, entre 2000 y 2004, de 0.416 a 0.378% (Presidencia de la República, 2005).

2.3 Autonomía

De acuerdo con el artículo décimo de la Ley General de Educación (2004), toda la educación en México es un servicio público, incluida la educación privada. De esta forma, el estado organiza este servicio mediante: a) la centralización (educación

primaria y elemental prestada por el Estado a través de la SEP), b) la desconcentración (educación técnica a cargo de órganos como el IPN); c) la descentralización por servicio (la educación superior a cargo de organismos descentralizados como la UNAM); y d) la descentralización por colaboración (impartida por los particulares).

Por eso, el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su fracción VII dispone que las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la Ley otorgue autonomía tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Por su parte, el artículo primero de la Ley General de Educación (2004) señala que la función social educativa de las universidades y demás instituciones de educación superior que refiere la fracción séptima del artículo tercero de la Constitución, citada anteriormente, se regulará por las leyes que rigen a dichas instituciones.

Por estas razones legales, es imprescindible conocer que la autonomía universitaria se refiere a la libertad que las instituciones tienen para organizarse a sí mismas dentro de los principios de libertad de cátedra y de investigación; y que de ninguna manera implica extraterritorialidad, ya que ni la institución ni los universitarios están al margen de las leyes que rigen al país; en este sentido, la libertad para disentir y el respeto a las ideas de los demás es norma de la vida universitaria (Rangel, 1979).

Al respecto, se sostiene que “La autonomía universitaria y la libertad de cátedra son esenciales para ejercer fecundamente el pensamiento, la enseñanza y la creación del conocimiento. Sin embargo, la autonomía impone a las universidades responsabilidades y obligaciones con la sociedad que financia sus actividades; por consiguiente, tienen el deber de emplear en forma eficiente los recursos que reciben, e informar públicamente sobre cómo se utilizaron esos fondos” (SEP-CIDE-1991).

Uno de los factores principales que incide decisivamente en el devenir institucional es la limitada interpretación que muchas universidades dan a la autonomía universitaria, ya que es bien sabido que las universidades públicas han sido objeto de diversas presiones, ya sea por la pluralidad de opiniones o por la libertad de cátedra que por ley se dicta; acciones que en la práctica han deteriorado el papel de rectores y cuerpos colegiados de gobierno y dificultado o impedido el desarrollo de políticas y planes globales de reforma (Carpizo, 1986).

2.4 Evaluación y calidad

La misión de las IES; particularmente públicas, suscribe el compromiso por contribuir a la solución de los problemas del país desde su ámbito específico de acción, ya que actualmente en los planes de desarrollo que las instituciones han formulado, está presente un espíritu de servicio a la sociedad (ANUIES, 2000).

Rubio, (1999) menciona que actualmente, el criterio de pertinencia social está presente en los procesos de actualización de planes y programas de estudio, así como en el terreno de la investigación, ya que cada vez es más evidente la existencia de programas y proyectos en las instituciones que asumen como objeto de estudio los problemas de la realidad nacional. De esta forma, durante los últimos años, la mayoría de éstas se han avocado a la revisión y reorientación de su oferta educativa analizando la pertinencia de los planes de estudio; sin embargo, aún se identifican diversos problemas de articulación entre la formación profesional y el mundo laboral, la distancia entre el proceso formativo y las prácticas laborales, acentuada por la rapidez de los cambios científicos y tecnológicos (ANUIES, 2000).

Recientemente, se ha promovido el desarrollo de la educación superior, a través de políticas que mejoren la calidad de los procesos y productos de las funciones sustantivas de las IES, con base en mecanismos de evaluación y fortalecimiento de la vida académica y de sus actores: los profesores, los investigadores y los estudiantes (ANUIES, 2003). Otro aspecto relacionado con la calidad de la educación superior corresponde a la planeación curricular, donde hasta el 2004, el 74% de las IES había actualizado la mitad de sus programas educativos (Presidencia de la República, 2005).

Por otra parte, la superación del personal académico ha constituido el eje central para el mejoramiento de la calidad educativa; así, las IES están definiendo estrategias para la contratación de nuevos profesores en las universidades públicas sólo con la formación idónea, la cual corresponde a la maestría y preferentemente al doctorado, con el fin de garantizar el desarrollo de programas académicos de calidad (ANUIES, 1999).

Con respecto a los estudiantes, se señala que no se cuenta con una política integral para su desarrollo en la educación superior, ya que éstos no han sido objeto prioritario de investigación, por lo que sólo en años recientes las IES han instrumentado programas de apoyo expresamente dirigidos a esta población (ANUIES, 1998). Por otro lado, se resaltan las altas tasas de deserción y rezago, la rigidez y especialización excesiva de los currículos y los métodos tradicionales de enseñanza como signos inequívocos de disfuncionalismo institucional (SEP-CIDE, 1991). Asimismo, se señala que el país no cuenta con un sistema nacional de becas y crédito educativo que apoye a los estudiantes con buen desempeño académico pero bajos recursos económicos y además señala que son incipientes los programas especiales para estudiantes que atiendan su formación integral (ANUIES, 1998).

En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, se puede resaltar que el avance más importante de los últimos años ha sido la implementación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICS) ya que han permitido el desarrollo de programas académicos innovadores, como la educación a distancia y la incorporación de la cultura informática en los procesos académicos; sin embargo, estos esfuerzos no son suficientes, ya que en la formación profesional aún no se retoman temas como el desarrollo de habilidades intelectuales y además existe un bajo aprovechamiento de los estudiantes y profesores en el estudio de las lenguas extranjeras (ANUIES, 1998).

Por otra parte, de acuerdo con el análisis realizado por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación [CIDE] y por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (ANUIES, 1998) sobre la situación que prevalece en el nivel de educación superior en nuestro país, propusieron siete variables relacionadas con los temas prioritarios de este sistema: 1) Crecimiento, 2)

Financiamiento, 3) Autonomía, 4) Vinculación, 5) Evaluación y calidad, 6) Pertinencia y 7) Internacionalización.

Las conclusiones derivadas de dicho análisis señalan que en el crecimiento de la matrícula se propone examinar previamente el mercado de trabajo, al respecto dicho indicador se relaciona directamente con la variable vinculación, ya que la principal propuesta en ese rubro, es el establecimiento de vínculos con el sector productivo en función de la demanda del mercado para la definición de ramas profesionales. En cuanto al financiamiento, se señala que las IES son altamente dependientes de los recursos destinados por el gobierno federal, por lo que al ser insuficientes, se sugiere el establecimiento de financiamientos estratégicos con otras instituciones, o mediante la prestación de servicios profesionales; al respecto, cabe señalar que actualmente las IES ya realizan dichas actividades.

La autonomía es la variable que muestra una diferencia significativa entre las distintas IES por lo que se propone otorgarla a todos los subsistemas, incluyendo a los institutos tecnológicos y a las escuelas Normales. En el rubro de evaluación y calidad, ambas instituciones sugieren establecer sistemas de evaluación y acreditación de manera sistemática, así como la realización de un seguimiento de egresados. En cuanto a la pertinencia, es interesante observar que ambos organismos no emiten ninguna observación, haciendo esta omisión muy importante por sí misma. Finalmente, en cuanto a la internacionalización, se sugiere facilitar la movilidad mediante el reconocimiento de créditos; esto se relaciona directamente con lo señalado por el ProNaE 2001-2006 (SEP, 2001), el cual señala que la movilidad de los estudiantes es muy escasa debido a la rigidez de los programas educativos y a la carencia de instrumentos de coordinación entre instituciones y sistemas que consideren, e incluso alienten, el tránsito de los estudiantes entre diferentes modalidades y opciones educativas.

Finalmente, como dichas variables resumen los temas prioritarios en cuanto a evaluación y calidad del SES mexicano, valdría la pena tomar en cuenta dichas recomendaciones y traducirlas en propuestas.

3. Principales problemas de la Educación Superior

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001) señala que los principales problemas que actualmente enfrenta el Sistema de Educación Superior en México se concentran en tres vertientes principales:

1. El acceso, la equidad y la cobertura.
2. La calidad.
3. La integración, coordinación y gestiones del SES.

En cuanto al primer punto, se señala que el SES está orientado a atender principalmente la demanda proveniente de los egresados del nivel medio superior. Asimismo, este sistema atiende en los niveles de técnico superior universitario o profesional asociado y licenciatura, en su modalidad escolarizada, al 20% de los jóvenes entre 19 y 23 años; esta proporción representa un aumento del 12.2% en relación con la cifra reportada en 1990, lo cual expresa la dinámica de crecimiento del sistema en la última década. Sin embargo, la tasa de cobertura actual se distribuye de manera desigual entre las entidades federativas y los diversos grupos sociales y étnicos de la población.

Por otra parte, la diversificación de la oferta educativa ha sido significativa sin embargo, su distribución territorial es desigual e insuficiente en algunos campos del conocimiento, para atender la demanda de profesionales calificados en diversas regiones del país; además, un análisis del perfil tipológico de cada una de las 1,500 IES revela el predominio de aquellas que ofrecen programas exclusiva o mayoritariamente en el nivel de licenciatura y cuya actividad principal se centra en la transmisión del conocimiento.

Se destaca que los jóvenes que provienen de grupos en situación de marginación, se enfrentan a serios obstáculos para tener acceso a la universidad, permanecer en ella y graduarse oportunamente. Como dato importante, se señala que solo el 3% de los alumnos que habitan en sectores urbanos pobres recibe educación superior (INEGI, 2000).

En este sentido, es importante señalar que los problemas que enfrentan muchas familias en México limitan el acceso de los jóvenes a la educación superior (Rubio, 1999). Para contrarrestar este efecto, se deben impulsar acciones que permitan a los buenos estudiantes de familias de escasos recursos económicos acceder a la educación superior (SEP-Dirección General de Relaciones Internacionales, 2001).

En cuanto a la calidad, se señala que la mayor parte de los programas educativos ofertados por el SES, son extremadamente rígidos, ya que en la formación profesional domina un enfoque muy especializado y una pedagogía centrada fundamentalmente en la enseñanza, lo cual propicia la pasividad de los estudiantes; al respecto, se indica que generalmente, las licenciaturas fomentan la especialización temprana, pero al mismo tiempo son exhaustivas, ya que tienen duraciones muy diversas, donde carecen de salidas intermedias y no se ocupan suficientemente del desarrollo de las habilidades intelectuales superiores (Valenti, 2000). De la misma manera, diversos estudios han señalado deficiencias en la orientación vocacional y en la formación de los egresados de la educación media superior que se incorporan a las instituciones de educación superior, principalmente en matemáticas y en expresión oral. Lo anterior lo sustentaron los exámenes de ingreso a la educación media superior y superior, ya que se observó que los aspirantes presentan competencias débiles, especialmente en razonamiento verbal y matemático, lo cual se manifiesta en los problemas de repetición, deserción y eficiencia terminal¹ en el nivel de educación superior (SEP, 2001).

Otro de los problemas considerados como graves en el SES son los bajos índices de eficiencia terminal considerando la tasa de egreso de licenciatura y la de titulación (SEP-Dirección General de Relaciones Internacionales, 2001). En este sentido, (ANUIES, 2003) señala que actualmente, este rubro no ha mejorado en los últimos años, ya que en promedio, sólo el 50% de los estudiantes de licenciatura logran terminar sus estudios y titularse, lo cual representa para los alumnos que no lo lograron, un desperdicio de recursos, y la frustración de legítimas aspiraciones

¹ Se refiere al número total de alumnos que concluyen los requerimientos de un ciclo de estudios específico. Se puede calcular considerando la proporción de alumnos de una cohorte que termina en un cierto periodo con relación al número de personas que la componen (Glosario básico de términos de evaluación educativa DGEE:UNAM).

personales. También se señala que los tiempos para lograr la titulación o graduación son significativamente mayores que los programados, y en la mayoría de las instituciones, la diversificación de las opciones para la titulación es escasa y los procedimientos burocrático-administrativos constituyen un obstáculo que en ocasiones provoca que los estudiantes no concluyan los trámites correspondientes.

En cuanto a este tema, el estudio realizado por Díaz de Cossío (1997, citado en Covo, 1998) reporta como promedio nacional que de 100 alumnos que ingresan a licenciatura, 60 terminan las materias del plan de estudios cinco años después, de éstos solamente 20 se titulan y únicamente el 10% lo hace antes de los 30.

Por lo que respecta al rubro de la integración, coordinación y gestión del SES, se señala que en materia de planeación y coordinación de la educación superior, los gobiernos federal y estatal, así como las instituciones; han establecido políticas y mecanismos de articulación desde hace más de dos décadas. Este proceso de planeación se deriva del Sistema Nacional Permanente para la Planeación de la Educación Superior (SINAPPES), el cual se ha caracterizado por etapas de alta productividad y definiciones importantes, pero también por periodos de poca acción y efectividad; asimismo, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) ha mantenido un funcionamiento discontinuo, ya que las instancias estatales de planeación no han operado de manera regular; por lo tanto, estos trabajos no se han consolidado.

Por otra parte, las IES que conforman el actual SES orientan su trabajo al interior de ellas mismas, por lo que son muy pocas las oportunidades de colaboración con instituciones dentro y fuera del país, lo cual ha redundado en una relación insuficiente entre las IES y el sistema de centros SEP-CONACYT, lo cual hace que se pierdan oportunidades para el fortalecimiento del posgrado, el desarrollo de los cuerpos académicos, el aprovechamiento de los resultados de investigación en programas educativos de las IES y el uso compartido de laboratorios, talleres, plantas piloto, bibliotecas, etc.

En cuanto a la situación de los egresados de la educación superior existen tendencias preocupantes relacionadas con el desempleo y subempleo de

profesionales en diversas disciplinas. Ello apunta tanto a deficiencias en la información proporcionada a los aspirantes y a una oferta excesiva de egresados de ciertos programas (ANUIES, 2004).

En resumen, durante los últimos años, la educación superior en México ha respondido a los patrones económicos internacionales y de globalización en el que se encuentra inmerso nuestro país, por lo que constantemente este nivel es el más vulnerable de sufrir transformaciones en cuanto a nuevos actores y modelos de gestión (Acosta, 2002).

3.1 La deserción en el nivel superior

En México, en el año de 1999 se integraron a la educación superior 430 mil estudiantes; sin embargo, sólo el 54% de ellos logró cubrir en su totalidad el plan de estudios de su carrera; y de éstos un porcentaje aún menor logrará obtener un título profesional (ANUIES, 2003). Haciendo una breve revisión del conjunto de investigaciones sobre la deserción realizadas en este nivel, un estudio llevado a cabo en nuestro país por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), de 1992 a 1994 (citado en ANUIES, 1998) arroja resultados parecidos, ya que concluye que de cada 100 alumnos que ingresan a la educación primaria, 15 terminan el nivel medio superior, 5 finalizan una carrera universitaria y sólo 2.5 logran titularse.

Por otra parte, se afirma que cuando un alumno ingresa a la educación superior, su vida e incluso su personalidad, pueden ser objeto de una transformación tan radical que facilite o bien, obstaculice su proceso de integración desde el punto de vista académico y social, a un ambiente nuevo y desconocido (ANUIES, 2000). En principio, para muchos estudiantes de licenciatura, su dificultad para integrarse representa una desventaja contra la cual tienen que luchar durante su trayectoria universitaria (Bravo, 1989); por tanto, para superar este obstáculo debe intervenir su propia capacidad para reconocer que el SES le exigirá un comportamiento mucho más maduro y complejo, superando el grado de habilidades cognitivas y sociales que le eran requeridas en el nivel anterior (Covo, 1998).

Además de lo anterior, las IES también cuentan con una serie de problemas que deben resolver; entre éstos se encuentran la deserción, el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal (Tinto, 1987b). Apoyando esta afirmación, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001) señala que este nivel enfrenta el problema de una considerable deserción, tanto en instituciones públicas como privadas produciendo altas tasas de abandono, las cuales inciden negativamente sobre los procesos políticos, económicos, sociales y culturales del desarrollo nacional. Asimismo, los exámenes de ingreso a la educación media superior y superior reportan que los aspirantes presentan competencias débiles, especialmente en razonamiento verbal y matemáticas (ANUIES, 2000). Por lo tanto, Tinto (1997) afirma que es posible suponer con cierto grado de certeza, que los estudiantes que ingresan a la educación superior no dominan las habilidades ni la información y conocimientos indispensables para utilizar de la mejor manera, los recursos que la universidad pone a su disposición; también es un hecho innegable que la falta de estas habilidades se manifiesta en los problemas de repetición y deserción señalados anteriormente.

La deserción en el nivel superior responde a múltiples factores que afectan a los estudiantes antes de ingresar a la licenciatura, lo cual provoca que se inscriban en las carreras profesionales sin sustentar su decisión en una sólida información sobre la misma (De los Santos, 1993). Para muchos egresados de las escuelas de nivel educativo medio, el proceso de elegir una universidad es notablemente casual, muchas veces basado en información insuficiente y en la gran mayoría, llena de expectativas fantásticas o equivocadas sobre las condiciones de la vida estudiantil o académica, conduciendo a decepciones tempranas y colocando al alumno en una serie de interacciones que lo llevan fácilmente a la deserción (Tinto, 1997).

A la mayoría de los sujetos provenientes del nivel medio superior que ingresan a la universidad, se les exige una separación, por lo menos parcial de los pasados tipos de relaciones y patrones de comportamiento (Covo, 1998); también se requiere un cierto grado de desvinculación con los hábitos juveniles, familiares y sociales (Tinto, 1987a). Las dificultades para efectuar dicha transición se originan en dos fuentes distintas; por una parte pueden provenir de la incapacidad de los sujetos para desprenderse de las pasadas formas de asociación, como en el caso de los estudiantes que deben residir fuera de su hogar, donde es posible que reflejen la

imposibilidad de controlar el estado de depresión vinculado a menudo con la primera separación de la familia; por otra, las dificultades pueden generarse en la necesidad que experimentan los alumnos de adaptarse a nuevos y a menudo cambiantes requerimientos intelectuales y sociales que impone la vida universitaria (Martínez, R. 1998).

Si bien el desempeño en la institución del nivel medio superior puede ayudar a los estudiantes a afrontar la universidad, la preparación en ese sentido es en general imperfecta, y la transición a la educación superior raramente está exenta de un periodo de ajuste, caracterizado en ciertos casos, por grandes dificultades (Tinto, 1987c). Por otra parte, este autor señala que los principales factores que provocan la deserción de los alumnos durante el primer año posterior a su ingreso a la licenciatura son:

- La deficiente orientación vocacional recibida.
- Las características académicas previas, como bajos promedios obtenidos en la educación media superior e insuficiencia de los conocimientos y habilidades adquiridas.
- Las condiciones económicas desfavorables.
- El deficiente nivel cultural de la familia, donde muchas veces no existe el antecedente ni el interés de algunos de sus miembros en cuanto a la realización de estudios superiores.
- Las expectativas con respecto a la importancia de la educación.
- La incompatibilidad del tiempo dedicado al trabajo y a los estudios.
- La responsabilidad que implica el matrimonio.
- Las características personales, como la falta de actitud de logro.
- El poco interés por los estudios en general, por la carrera y por la institución.

De igual forma, la deserción en la universidad adopta distintos comportamientos en los estudiantes que afectan la continuidad de sus trayectorias escolares; éstos se caracterizan por el abandono o la suspensión voluntaria o definitiva de los estudios, las deficiencias académicas; el bajo rendimiento escolar, el cambio de carrera o el cambio de institución y la baja de los alumnos, lo que conlleva a alterar el orden y la disciplina institucional (Tinto, 1987b).

Existen tres periodos críticos esenciales en el proceso de la deserción (Tinto, 1997):

Primer periodo crítico: Se presenta en la transición entre el nivel medio superior y la licenciatura y se caracteriza por el paso de un ambiente conocido, a un mundo en apariencia impersonal; lo que implica serios problemas de ajuste para los estudiantes.

Segundo periodo crítico: Ocurre durante el proceso de admisión, cuando el estudiante se forma expectativas equivocadas sobre las instituciones y las condiciones de la vida estudiantil, que al no satisfacerse, pueden conducir a decepciones tempranas y por consiguiente, a la deserción.

Tercer periodo crítico: Se origina cuando el estudiante no logra un adecuado rendimiento académico en las asignaturas del plan de estudios, y la institución no le proporciona las herramientas necesarias para superar las deficiencias académicas.

Tinto (1987c), sostiene que tanto el sistema escolar como el alumno, son retroalimentados permanentemente por el sistema social, el cual contempla variables como cambios en la oferta y la demanda del mercado laboral, relaciones interpersonales con pares; maestros y personal administrativo, clima social, grupos de apoyo y ajuste social a la institución. De igual forma, señala que este proceso es pluridimensional, pues constituye un fenómeno cuya explicación necesita un examen de aspectos múltiples (sociales, individuales o psicológicos del alumno y del ambiente escolar), que permitan un tratamiento multifactorial en su análisis.

A pesar de los diversos comportamientos identificados por los investigadores del tema, Tinto (1987a) identificó las causas primarias del abandono en las IES, donde estos rasgos comunes se vinculan con las características de los individuos que ingresan a dichas instituciones y también, con la naturaleza de las experiencias resultantes de sus interacciones dentro de la comunidad universitaria. Estos atributos se designan con los términos *intención* y *compromiso*; ambos se refieren a importantes condiciones personales que portan los individuos cuando ingresan, las cuales no sólo contribuyen a determinar los límites del logro individual, sino también a matizar las características de las experiencias estudiantiles en la universidad.

En este sentido, el abandono describe un importante resultado de interacciones realizadas en la vida institucional, y si bien esos resultados son en gran medida producto de fenómenos que se desarrollan en la universidad, también reflejan los atributos, habilidades y disposiciones individuales preexistentes al ingreso, además del efecto de factores externos en el desempeño individual (Wall, 1970).

Finalmente, la deserción universitaria como uno de los principales problemas que debe enfrentar el SES responde a dos tipos de abandono en las IES, que reflejan la decisión del alumno acerca de su futuro; ya que puede optar por abandonar la institución donde actualmente se encuentra inscrito y transferirse a otra (llamada abandono institucional); o también puede optar por abandonar definitivamente los estudios universitarios (abandono del sistema); cabe señalar que ambos comportamientos se analizarán a detalle más adelante.

3.1.1 La deserción en la UNAM

En el caso de la UNAM, la búsqueda sobre indicadores actuales de deserción resultó una tarea prácticamente imposible de realizar, ya que en la revisión de algunos documentos de Planeación de la misma institución y de ligas electrónicas de su página de internet, no fue posible encontrar información.

Como resultado de lo anterior, hasta donde fue posible investigar, el periódico Reforma (2000) realizó una investigación sobre la matrícula escolar que se vio afectada en el periodo del paro estudiantil de 1999; donde señala que de una población total de 270 mil estudiantes que permaneció por más de una década; en la primera semana de actividades que inició el 14 de febrero de 2000, sólo volvieron a sus aulas 230 mil alumnos; sin embargo, es importante señalar que dicha información debe ser tomada con muchas reservas, ya que fue una situación extraordinaria, donde la movilidad de algunos estudiantes obedeció al conflicto que se vivió en ese momento; por lo tanto, no refleja los índices obtenidos en cada ciclo escolar. La falta de información sistemática sobre el tema, corrobora lo que afirma Tinto (1987a) al señalar que, si bien una institución puede mantener registros diferenciales muy precisos acerca del ingreso de sus alumnos, es muy difícil obtener datos de su abandono.

Además, al contar con una Normatividad Administrativa, a través del Reglamento General de Inscripciones (UNAM, 1997) donde se estipulan los límites de tiempo para que el alumno permanezca inscrito, comprende además, una serie de procedimientos que le brindan la posibilidad de concluir sus estudios atendiendo algunos movimientos, tales como la suspensión temporal, que va desde un año lectivo, hasta un periodo mayor a tres años en casos excepcionales, con la plena seguridad de reinscribirse en los plazos acordados; de igual manera, es posible que el alumno renuncie a la inscripción dentro del periodo correspondiente al plan de estudios, solicitando posteriormente, el ingreso a una carrera diferente mediante el concurso de selección; de igual manera, el mismo Reglamento señala que los alumnos que no terminen sus estudios en el tiempo señalado (en la licenciatura, 50% adicional a la duración del plan de estudios respectivo a partir del ingreso) no serán reinscritos, sin embargo conservarán el derecho de acreditar las materias faltantes por medio de exámenes extraordinarios.

Por lo anterior, la estimación de las tasas de abandono, ya sea institucional o del sistema es una tarea muy delicada, porque además, es necesario determinar la magnitud y el momento en que ocurren dichos abandonos (Tinto, 1987a); esta labor podría resolverse si la totalidad de los alumnos que tienen contemplado ausentarse de la institución formalizaran su abandono, sin embargo, dicha situación no se cumple, ya que muchas veces, ciertos tipos de abandono obedecen al resultado normal del funcionamiento institucional (Tinto, 1987b); además, sería necesario conocer si la deserción del alumno fue involuntaria, como resultado de razones académicas o fue voluntaria, a pesar de la existencia de calificaciones apropiadas (Tinto, 1987c), o si este comportamiento debiera ser calificado como deserción en sentido estricto.

Esta situación refleja la necesidad que tienen las IES de llevar a cabo estudios sobre las características y el comportamiento de la población estudiantil, en relación con factores que influyen sobre su trayectoria escolar; como el ingreso, la permanencia, el egreso y la titulación, de esta manera, la información obtenida serviría para identificar y atender las causas que intervienen en el éxito o en el fracaso escolar; en la deserción y abandono de los estudios, y en las condiciones que prolongan el tiempo establecido en los planes de estudio para concluir

satisfactoriamente los mismos, siendo el punto de partida para la percepción de la deserción según la perspectiva institucional y las bases para elaborar políticas universitarias eficaces con el fin de mejorar la retención estudiantil (ANUIES, 1998).

3.1.2 La deserción en la Facultad de Psicología

En la Facultad de Psicología de la UNAM, el problema de la deserción ha estado presente, aunque quizá no en gran magnitud, ya que después de realizar un análisis de los informes de actividades de la Facultad de Psicología correspondientes a distintos años; ha sido posible identificar un conjunto de asignaturas que de manera recurrente presentan un índice de acreditación bajo y que han sido consideradas materias “cuello de botella” por encontrarse asociadas con el rezago educativo, a la deserción y la baja eficiencia terminal de la carrera; cabe señalar que dichas asignaturas se ubican en los semestres básicos (UNAM, 1997).

En el análisis de Velázquez (1989, citado en UNAM, 1997); con las generaciones 80 a 84 se encontraron los siguientes datos:

- Eficiencia terminal con el 100% de créditos = 42.6%
- Deserción = 49.9% de los cuales el 14.3% tenían cubierto el 80% de los créditos y el 8.3% entre el 50 y el 80% de los mismos.

Para las generaciones 81 a 87, Hernández et al. (1989, citado en UNAM, 1997) reportan una eficiencia terminal al 100% de los créditos del 42.6% y un índice de titulación promedio de 16.5%. A su vez García Jiménez (1996, citado en UNAM, 1997) en la trayectoria de las generaciones 87 a 91 obtiene una eficiencia terminal promedio del 44.63% en el sistema escolarizado y del 0.98% para el sistema abierto. En este estudio, la deserción se ubicaba en un 45% debido a diversos factores (necesidad de trabajar, problemas de salud, nuevas responsabilidades, conflictos emocionales y embarazo, según reportaron los estudiantes considerados como desertores). De esta forma, en relación con los índices de eficiencia terminal y deserción, la tendencia parece no haber variado mucho desde la década de los ochenta al presente.

Finalmente, como puede observarse, la deserción en la Facultad de Psicología se puede generalizar a la situación que prevalece en la educación superior en su conjunto, ya que además de ésta; problemas como la no acreditación y el rezago se agudizan en ciertas asignaturas y básicamente en los primeros semestres, Velázquez (1989, citado en UNAM, 1997).

Ante tales circunstancias, la Facultad de Psicología ha implementado una serie de programas que apoyan a los alumnos a suplir sus deficiencias y mejorar sus condiciones personales, para mantenerse con un desempeño satisfactorio a lo largo de su estancia (UNAM, 2003). Así, en el apartado sobre la implementación de programas compensatorios se hará una breve descripción de los mismos.

4. Retos y desafíos de la Educación Superior

Son muchos los desafíos que se le plantean a la educación superior, sobre todo si le compete formar jóvenes para el empleo productivo, la ciudadanía activa y la participación en la sociedad del conocimiento (SEP, 2001). De esta forma, la visión de las problemáticas de la educación superior que se revisaron anteriormente sustentan los siguientes postulados que corresponden, de acuerdo con el ProNaE 2001-2006 (SEP, 2001) a los principales retos que debe enfrentar este sistema:

- a) Fortalecer la calidad de la educación y ampliar la cobertura con equidad.
- b) Ampliar y diversificar las oportunidades de acceso a la educación superior y acercar la oferta educativa a los grupos sociales en situación de desventaja e indígenas.
- c) Fortalecer la cooperación entre el nivel medio superior y superior con el fin de reforzar los programas de orientación vocacional.
- d) Intensificar el proceso de diversificación de los perfiles institucionales y de la oferta educativa en los estados, incluyendo modalidades de educación abierta y a distancia, diseñando programas orientados a atender el déficit de profesionales en las diversas áreas del conocimiento satisfaciendo las necesidades estatales, regionales y de los diversos grupos étnicos logrando

una mayor coherencia entre la oferta educativa, las preferencias de los estudiantes y los requerimientos del desarrollo.

- e) Vincular más y mejor las necesidades del desarrollo nacional con las opciones profesionales, que ofrecen mayor capacidad de absorción de nuevos alumnos satisfaciendo las demandas de capacitación, actualización y formación permanente de los profesionales en activo.
- f) Flexibilizar los programas educativos propiciando el aprendizaje continuo de los estudiantes, fomentando el desarrollo de la creatividad y espíritu emprendedor, promoviendo el manejo de lenguajes y el pensamiento lógico resaltando el papel del maestro como facilitador, logrando que los programas reflejen los cambios que ocurren en las profesiones, las ciencias, las humanidades y la tecnología.
- g) Ayudar a los estudiantes a culminar sus estudios en los tiempos previstos en los planes y programas de sus carreras estableciendo estrategias de tutelaje individual y de grupo diversificando las opciones de titulación y simplificando los trámites administrativos, y que los estudiantes con problemas económicos tengan acceso a un sistema de becas y financiamiento para mejorar su permanencia y lograr la terminación oportuna de sus estudios.
- h) Consolidar el servicio social como un medio estratégico para enriquecer la formación, las habilidades y las destrezas de los estudiantes para influir de manera efectiva en la atención de problemas prioritarios en el país.
- i) Lograr la transformación del sistema cerrado vigente en uno abierto donde las instituciones participan en redes estatales, nacionales e internacionales de cooperación e intercambio académico, que les permitan hacer un mejor uso de los recursos disponibles fortaleciendo su capacidad institucional, ofreciendo servicios educativos con una mayor cobertura, equidad y calidad; permitiendo que las estructuras y los perfiles de formación profesional sean flexibles para facilitar el tránsito de los estudiantes entre niveles y programas educativos.
- j) Establecer una vinculación efectiva entre las IES y los centros SEP-CONACYT que permita la impartición compartida de programas educativos, la movilidad de investigadores, profesores y estudiantes, así como la realización conjunta

de proyectos de desarrollo regional con un alto contenido científico y tecnológico, así como la utilización compartida de la infraestructura instalada, para impulsar la investigación de vanguardia con el fin de convertir a México en un país competitivo en el ámbito mundial.

En este sentido, México, como los demás países del mundo está experimentando un cambio radical de las formas en que la sociedad genera y utiliza el conocimiento; en este contexto, la vida útil del mismo tiende a abreviarse, ya que mantiene una aplicación y una vigencia cada vez más limitada y hoy en día, para tener acceso en condiciones favorables al mundo de la competencia globalizada, al del empleo bien remunerado y al disfrute de los bienes culturales, requiere cada día mayores conocimientos (ANUIES, 1999).

Ante lo anterior (ANUIES, 2000) señala que la educación tendrá que ser más flexible en cuanto al acceso, más pertinente a las circunstancias concretas de quienes la requieren, y más permanente a lo largo de la vida; además, si a los rezagos existentes en calidad agregamos los retos que plantean la sociedad del conocimiento y las TICs, y asociado a que los niños y jóvenes que en la actualidad están incorporados a los centros educativos desarrollarán su vida familiar, ciudadana y laboral a lo largo del siglo XXI, época que exige aprendizajes permanentes; la magnitud de los esfuerzos que es necesario realizar es muy grande.

FACTORES ASOCIADOS CON LA DESERCIÓN Y EL ABANDONO ESCOLAR EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

5. Enfoques interpretativos de la deserción y el abandono escolar

La deserción escolar es un problema que ha estado presente en el Sistema Educativo Nacional, por parte de quienes en algún momento de su vida cursan algún tipo de educación, ya sea básica, media o superior (Bazán, 2001).

En este sentido, hablar de deserción escolar es referirse a un problema presente en todos los niveles educativos, lo que representa una pérdida para el individuo y su familia, para la institución, y para la sociedad redundando en el rezago educativo y con ello, al atraso social y económico del país (SEP, 2001).

Cabe señalar que este fenómeno tiene dos variantes, puede ser transitorio, ya que muchas veces la decisión de desertar responde a “pasos totalmente positivos para alcanzar determinadas metas” (Tinto, 1987c) o bien, puede ser definitivo, pues una vez que el alumno deja los estudios, no es segura su reincorporación al sistema educativo y se convierte en desertor del mismo (Bravo, 1989).

En la bibliografía norteamericana, se encuentran varias definiciones de este fenómeno, Tinto, (1975) utilizó el término “*student departure*” para referirse a la partida del alumno intentando describir que ésta obedece a múltiples causas, que tienen un efecto sobre sí mismo y su futuro. Actualmente, los términos utilizados con mayor frecuencia son “*drop out*”, que tendría como equivalente la acción de desaparecer; y el término “*student attrition*”, el cual representa un proceso de pérdida, desgaste o merma (Tinto, 1987a).

A continuación, se analizarán los diferentes marcos interpretativos que se han abordado sobre la deserción estudiantil, a través de cinco teorías donde cabe

señalar que cada una de éstas cuenta con un enfoque particular y un nivel de análisis específico:

5.1 Teorías Psicológicas

Estas teorías surgen inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial y nos dicen que la conducta de los alumnos es ante todo, un reflejo de sus características psicológicas (Tinto, 1987a). Cabe señalar que el estudio de la disciplina psicológica, se aborda desde una diversidad de aproximaciones teóricas y modelos metodológicos, que nos permiten dar cuenta de los procesos y fenómenos que ocurren en las prácticas educativas escolares (educación formal), así como las que tienen lugar en la familia y en otros entornos sociales (educación no formal). En estos estudios, se destaca la importancia de los atributos individuales de cada alumno para moldear su habilidad, influyendo en su capacidad y/o disponibilidad para hacer frente a los desafíos académicos de la vida universitaria (Tinto, 1997).

Algunas investigaciones han tratado de distinguir a los estudiantes que permanecen y terminan sus estudios de los alumnos desertores, ya que en términos de los atributos de la personalidad ayudan a comprender las diferentes respuestas que ambos emiten a circunstancias educativas supuestamente similares. Así, estudios como el de Lorence (1998) arrojan que los desertores tienen más posibilidades de ser menos maduros, más propicios a revelarse ante la autoridad y más susceptibles a asumir con menor seriedad sus obligaciones siendo menos confiables que los no desertores; por lo tanto, la deserción se considera como producto de algún tipo de limitación y/o debilidad del individuo.

Finalmente, desde ese punto de vista, la deserción es asumida como el reflejo del fracaso personal del individuo para estar a la altura de las exigencias de la vida universitaria (Tinto, 1987c).

5.2 Teorías Sociales

Estas teorías enfatizan el impacto que tienen las fuerzas sociales y económicas sobre la vida de los estudiantes. Concibe el desempeño educativo como parte de un proceso de competencia social, considerando que el éxito o fracaso en la educación superior es moldeado por las mismas fuerzas que dan forma al éxito

social en general (Tinto, 1987c). Asimismo, estas teorías se han preocupado por atributos derivados de las instituciones y la sociedad; así, aspectos como el estatus social, la raza; el prestigio institucional, y la estructura de las oportunidades, describen el lugar que ocupan las personas y las instituciones en la jerarquía social (Tinto, 1987a) y que éstos son predictores particularmente importantes del éxito estudiantil.

En este sentido, las teorías del conflicto sostienen que las instituciones sociales en general y la educación superior en particular, están estructuradas para servir a los intereses de las élites que prevalecen en el ámbito social y educativo (Wall, 1970). Aquí la deserción debe entenderse no solamente como un acontecimiento individual, sino como parte de un proceso de estratificación social más amplio, que opera para preservar los patrones existentes de desigualdad social y educativa; por lo tanto, la deserción es vista desde la perspectiva de cómo su concurrencia no accidental, sino pautada entre diferentes personas e instituciones, contribuye a reforzar la desigualdad social en general (Gómez, 2002).

Finalmente, se sostiene que las elevadas tasas de deserción reflejan el deseo intencional de algunas instituciones de restringir las oportunidades educativas y sociales a grupos particulares de la sociedad (Tinto, 1997).

5.3 Teorías Económicas

Enfocadas en el desempeño educativo, estas teorías plantean que las decisiones individuales en cuanto a la deserción y la permanencia en los estudios, reflejan las fuerzas económicas que influyen tanto en los beneficios económicos vinculados con una educación universitaria, así como a los recursos financieros que los individuos pueden aportar para hacer frente a la inversión que supone el continuar preparándose académicamente (Tinto, 1987a).

En ese sentido, se señala que los alumnos con bajos recursos económicos ocupan el primer lugar de deserciones potenciales, puesto que la determinación del costo de la trayectoria escolar no corresponde al nivel de ingresos; dicho de otra manera, las finanzas individuales serán las que dictaminen el logro de las exigencias que establece el permanecer en las instituciones educativas (De los Santos, 1993).

Así, las teorías económicas definen que el alumno desertor es quien sus ingresos no le permiten permanecer en el sistema educativo. Esta teoría, a diferencia de las anteriores toma en cuenta las fuerzas específicas que actúan en las diversas instituciones al sostener que la acción individual de sopesar los costos y beneficios de la educación superior refleja las exigencias individuales en la institución (Tinto, 1997).

5.4 Teorías Organizacionales

Estas teorías destacan los efectos de la organización que subyace en las IES. Al igual que los estudios de la socialización de los roles, de la productividad y de la rotación de los trabajadores, estas teorías conciben la presencia de la deserción como reflejo del impacto que tiene la organización sobre la socialización y la satisfacción de los estudiantes; centrandose su atención en dimensiones organizacionales como la estructura burocrática, el tamaño de la institución las relaciones alumno-profesor y los recursos y objetivos institucionales. Aunque algunas veces se incluyen atributos individuales, no son de interés teórico fundamental, ya que su afirmación central ha sido 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 marco institucional (Tinto, 1987b).

También, como subproducto derivado de un modelo industrial de la rotación en el trabajo, se analiza el impacto que tienen algunos atributos organizacionales como la rutinización, la participación y la comunicación; así como los estímulos, grados o calificaciones sobre la satisfacción estudiantil, donde al igual que sucede en las organizaciones laborales, se sostiene que las tasas institucionales de retención-deserción (el equivalente a una rotación estudiantil) mejorarían a través de la implementación de políticas institucionales que incrementen la participación estudiantil y aumenten los reconocimientos o estímulos que obtienen por su “trabajo” en la institución (Tinto, 1997).

El punto fuerte de esta teoría radica en que se toma en cuenta que la organización de las instituciones educativas (estructuras formales, sus recursos y sus patrones de asociación) tiene un impacto real sobre la retención estudiantil (Tinto, 1987b).

5.5 Teorías Interaccionales

Estas teorías representan un punto de vista dinámico e interactivo de la experiencia estudiantil, el cual tiene sus orígenes en la antropología social y en los estudios etnometodológicos de la conducta humana. De esta última toma el sentir de los estudiantes en cuanto a sus vivencias en las instituciones educativas; por su parte, de la antropología social retoma que el fenómeno de la deserción es consecuencia de la institución.

Derivado de estos estudios se ha llegado a sostener que la deserción estudiantil, necesariamente refleja la interpretación y el sentido que los individuos atribuyen a sus experiencias en la cultura de la institución, la cual se manifiesta tanto en la organización formal (académica) como en la informal (social), subrayando el papel de las organizaciones sociales informales (por ejemplo, los grupos de estudiantes de la misma edad), así como el papel de las subculturas. De la misma forma, señala que la deserción es la interacción de los elementos medio ambiente-individuo (Tinto, 1987a).

Adicionalmente, para estas teorías lo que importa es la comprensión que tiene cada individuo de su propia situación y de los acontecimientos, los cuales son necesariamente un producto dinámico de cómo interactúa el individuo con otras personas y con el contexto más amplio del que forma parte (Tinto, 1997).

Por otra parte, las variantes menos complejas de la postura interaccional utilizan la noción de la socialización de los roles y del ajuste personal; considerando que el individuo al verse a sí mismo asumiendo un rol y totalmente integrado al contexto, es más probable que permanezca en los estudios en lugar de desertar. Correlativamente, mientras mayor es la discrepancia percibida entre la percepción que tiene el individuo de sí mismo y el rol de estudiante, mayores son las probabilidades de deserción (Tinto, 1987b).

Por último, en el mundo polifacético de una universidad, las decisiones estudiantiles de desertar son vistas como la influencia directa o indirecta de las experiencias sociales (personales) e intelectuales (normativas) de los individuos (ANUIES, 2003).

Así, pues, estas cinco teorías han tratado de dar respuesta a este fenómeno ofreciendo un punto de vista más amplio e integral de la deserción.

6. Otras teorías que explican el abandono y la deserción

En este apartado se revisarán otras teorías que explican el abandono y la deserción y algunos factores que son determinantes en su aparición. Antes de comenzar, es pertinente citar las palabras de Tinto (1987a), donde señala que “las situaciones de deserción suelen asociarse a una multiplicidad de factores y marcos explicativos que abarcan una amplia gama de variables que interactúan entre sí, dependiendo del marco de referencia y del tipo de estudio”.

Por lo tanto, los principales factores que pueden condicionar la deserción son los siguientes:

- **Factores centrados en el individuo:** se refieren a las capacidades innatas, el nivel de inteligencia, las condiciones orgánicas y los aspectos psicoafectivos.
- **Factores centrados en las carencias socioculturales:** se asume que estas carencias generan un efecto de privación, y en consecuencia crean cierta desventaja para el alumno; entre ellas se encuentran los ambientes culturales y familiares desfavorecidos.

Por otra parte, la investigación psicológica ha logrado identificar factores de riesgo que ponen en peligro el desarrollo psicosocial de la persona y consecuentemente, su desempeño en los estudios; en este sentido, Martínez, (1998), reconoce la existencia de cuatro factores que afectan el desempeño académico:

- **Factores fisiológicos:** estos factores disminuyen la motivación, la atención y la aplicación en las tareas; también afectan la inmediata habilidad del aprendizaje en el salón de clases y limitan las capacidades intelectuales.
- **Factores pedagógicos:** son aquellos que se relacionan directamente con la calidad de la enseñanza y el papel del maestro, entre ellos se encuentra el número de alumnos asignados; la utilización de métodos y materiales y el tiempo dedicado a la preparación de las clases.

- **Factores psicológicos:** estos factores establecen que algunos estudiantes pueden presentar desórdenes en sus funciones psicológicas básicas, como la percepción, la memoria y la conceptualización, lo cual puede originar deficiencias en el aprendizaje. Por otro lado, el rendimiento académico puede verse influido por variables de personalidad, motivacionales, actitudinales y afectivas, que se relacionan con aspectos como nivel escolar, sexo y aptitudes.
- **Factores sociológicos:** son aquellos que incluyen las características socioeconómicas y familiares de los estudiantes; entre éstas se encuentran la posición económica, el nivel de escolaridad, la ocupación de los padres y la calidad del ambiente social que le rodea, los cuales influyen de forma significativa en el rendimiento escolar. Además, estas variables se relacionan con los índices de conductas disruptivas y el ausentismo escolar.

Por otra parte, en la explicación de este fenómeno, se señala que la deserción y el abandono escolar convergen en tres factores principales:

- I. **Factores centrados en el individuo:** como las capacidades innatas, nivel de inteligencia, condiciones orgánicas y aspectos psicoafectivos.
- II. **Factores relacionados con carencias socioculturales:** se asume que generan un efecto de privación y por ende, desventaja para el alumno como el ambiente cultural y familiar desfavorecido.
- III. **Carencia de habilidades lingüísticas y de relación:** requeridas en la cultura escolar predominante, trayectoria educativa de los padres, condiciones económicas, entre otras.

Tinto (1997), sostiene que la comprensión que cada individuo tiene de su situación escolar representa una interpretación de los acontecimientos derivados de su interacción con otras personas y con el contexto más amplio del que forma parte, por lo que las experiencias institucionales sirven para reforzar o debilitar el compromiso, y para aumentar o disminuir la calidad de los esfuerzos que los estudiantes están dispuestos a hacer con respecto a su propia educación.

De igual manera, la deserción y el abandono escolar fueron analizados a través del XII Censo General de Población y Vivienda (Conapo, 2000), con jóvenes

que reportaron haber desertado del sistema educativo. A continuación se presentan algunas causas:

PORCENTAJE		CAUSAS PRINCIPALES QUE OCASIONAN LA DESERCIÓN
37.4%	Personal	La persona no quiso o no le gustó estudiar.
35.2%	Económica	Falta de dinero o necesidad de trabajar.
2.3%	Escolar o Académica	Motivos administrativos, baja automática por reprobación, la lejanía de la escuela o la falta de cobertura del nivel educativo.
2.4%	Familiar	La familia ya no le permitió a la persona continuar estudiando o por ayudar en las tareas del hogar.
5.8%	Matrimonio y unión	La persona no continúa sus estudios por haber contraído matrimonio o haberse unido en pareja.
5.4%	Terminó sus estudios	Sí concluyó una carrera (de cualquier nivel) o dejó los estudios en el grado o nivel que tenía como objetivo alcanzar.
3.1%	Otra causa	Corresponde a cualquier otra causa distinta a las antes mencionadas.
8.5%	No especificó	

Fuente: XII Censo General de Población y Vivienda, 2000

En estos resultados se observa que las causas personal y económica integran casi tres cuartas partes de la deserción; mientras que la personal debe analizarse en el contexto familiar, pues el gusto e interés por el estudio nace en dicho ámbito. En este respecto, es importante destacar la afirmación de Covo (1998b), la cual señala que la mayoría de los educadores y psicólogos educativos apuntan que la actitud manifestada en el hogar con respecto a la escuela influye en el interés por estudiar, entre los integrantes en edad escolar. Por otra parte, Camarena et al., (1984) señalan que la falta de dinero o la necesidad de trabajar son causas de deserción escolar en una proporción importante de jóvenes señalando que ello está muy ligado a la condición social y económica de las familias.

Por otra parte, las uniones conyugales tempranas o la unión afectan el nivel de escolaridad de aquellos que se encuentran en esta situación, pues es una de las principales causas de abandono escolar (Covo, 1998a).

Los estudiantes de mayor edad, también son actores principales de este fenómeno, ya que además de las obvias diferencias en valores e inclinaciones, probablemente desempeñan un trabajo importante o asumen responsabilidades familiares que limitan su integración en la vida universitaria (Weidman, 1985).

También podrán experimentar dificultades entre las que destacan, los conflictos entre las exigencias de la vida universitaria y las que se generan en el ambiente externo, como la familia y el trabajo al que pertenecen (Bean y Metzner, 1985 en Tinto, 1987a). Estos estudiantes se perciben a sí mismos como marginados del ambiente prevaleciente en la institución, aunque sólo sea por las restricciones concretas que los separan de la mayoría (Dossier, 1973; Cross, 1981 en Tinto, 1987c). Sin embargo, existen estudiantes de mayor edad que tienden a sentirse más comprometidos con la persecución de las metas educativas que los estudiantes más jóvenes, ya que la misma decisión de reemprender los estudios, indica la existencia de un compromiso con la educación, la cual implica afrontar dificultades que muchas personas más jóvenes podrían ser renuentes a soportar (Covo, 1998).

Estas mismas observaciones, también se han aplicado al análisis de las distintas formas que adopta el abandono estudiantil entre los varones y las mujeres; al respecto, se señala que las mujeres en general son más propensas a enfrentar presiones externas que limitan sus actividades educativas (Chacón, Cohen y Strover, 1983, en Tinto, 1987a). Esto es particularmente evidente entre las mujeres casadas, ya que como señala Astin (1975, citado en Tinto, 1987a), mientras que en el hombre el matrimonio favorece las posibilidades de completar su carrera; en la mujer reduce su perspectiva de graduación, ya que su permanencia está determinada por la presión de factores sociales, inclinándose por la integración social antes que la académica (Alexander y Eckland, 1974; Pascarella y Terenzini, 1983, citado en Tinto, 1987a).

Por otra parte, el abandono en las alumnas solteras difiere también por las formas que adopta como grupo; ya que muestran más propensión que los varones a desertar voluntariamente, mientras que éstos tienden a permanecer en la institución hasta que son obligados a dejarla por razones académicas (Tinto, 1987b). También las presiones generadas en las perspectivas laborales se sienten con más intensidad entre los varones que entre las mujeres ya que éstas no sólo se abstienen de inscribirse en programas de estudio con fines ocupacionales específicos, sino que tampoco proyectan integrarse al mundo del trabajo inmediatamente después de la graduación (Astin, Hemond y Richardson, 1982, citado en Tinto, 1987a). La deducción que se extrae de estos hallazgos es que el

abandono escolar de las mujeres, parece reflejar la actividad de poderosos factores sociales que aún mantienen en menor magnitud, respecto al patrón que la gente asigna a los papeles que el hombre y la mujer deben desempeñar en la sociedad (Tinto, 1987c).

Otra teoría que explica el abandono y la deserción, es la asociada con el tamaño de las instituciones; en principio se puede decir que sus efectos son contradictorios, ya que mientras el gran tamaño de las instalaciones universitarias incrementa la posibilidad de que ésta albergue una gran variedad de agrupaciones sociales e intelectuales, también disminuye las posibilidades de los estudiantes para establecer contactos extensos con el personal docente y directivo. Las condiciones inversas pueden encontrarse en las instituciones pequeñas, porque aunque tienden a ser social e intelectualmente homogéneas, en general favorecen un mayor contacto con los profesores y funcionarios (Astin, 1975; Pascarella y Wolfle, 1985, citado en Tinto, 1987a).

En ese sentido, no hay duda que para algunos estudiantes, en particular aquellos que tienen dificultades en el establecimiento de relaciones, el distante y relativamente impersonal mundo de las grandes instituciones puede limitar su integración social e intelectual, porque a pesar de que existan colectividades afines a sus intereses, se muestran incapaces para iniciar los contactos personales que conduzcan a su incorporación dentro de una agrupación; este tipo de alumnos podrían encontrar más adecuados los ambientes reducidos de las instituciones pequeñas. Sin embargo, en el caso de los estudiantes con personalidad diferenciada, los recintos limitados y estrechos suelen resultar inconvenientes; ya que pueden deteriorar la decisión de persistir, al magnificar sus diferencias individuales con los alumnos de la norma porque, para ciertos individuos, la excesiva intimidad puede constituir una situación indeseable. Por lo tanto, en las pequeñas instituciones, el problema consiste a menudo en promover la diversidad de microambientes socioculturales, mientras que en las grandes, en estimular los contactos personales entre individuos y grupos que con frecuencia difieren absolutamente entre sí (Tinto, 1997).

Por todo lo anterior, el análisis de las causas de la deserción exige que se tomen en cuenta tanto el supuesto teórico sobre el cual fueron elaboradas, como el contexto específico en el cual son aplicadas; siendo este último determinante para definir los criterios de efectividad, eficacia y pertinencia de las propuestas para abatir la deserción (Tinto, 1997).

Sin embargo, debido a la falta de estudios sistemáticos sobre aspectos sustanciales de la deserción, y a la gran cantidad de variables detectadas, se afirma que éste es uno de los problemas más importantes del sistema educativo nacional, donde la existencia de tan diversos intentos de explicación sólo evidencia la complejidad del problema (Martínez, 1998).

Por lo tanto, en el siguiente apartado se analizarán en forma sistemática los factores que determinan o condicionan la deserción y el abandono de los alumnos.

7. Factores que determinan o condicionan la deserción y el abandono

Tinto (1997), señala que a pesar de la existencia de abundante bibliografía dedicada al problema del abandono escolar es aún mucho lo que ignoramos acerca de la compleja interacción de los factores que lo originan.

De la misma forma, Tinto (1987a) señala que desertor es un término educativo empleado excesivamente y con gran frecuencia, para describir el comportamiento de todos los alumnos que abandonan los estudios, sin reparar en las razones o circunstancias que determinan esa acción.

A este respecto, en la revisión bibliográfica se encontró que en la mayoría de los estudios relacionados con el abandono y la deserción en la educación superior existen contradicciones al momento de explicar dicho fenómeno, ya que Tinto (1987a) señala que nuestra visión de la deserción ha estado empañada por una cantidad de estereotipos y conceptos erróneos que hemos mantenido mucho tiempo, por lo tanto, señala que si el término desertor se sigue utilizando, éste debe restringirse a un limitado número de abandonos estudiantiles; aplicándolo en aquellas situaciones donde la noción implícita de fracaso puede ser atribuída tanto al individuo como a la institución. Asimismo, señala que con mucha frecuencia, las investigaciones sobre este tema no arrojan resultados entre una forma de abandono

que es involuntaria, como resultado de exclusiones por razones académicas, y otra que es voluntaria, a pesar de la existencia de calificaciones apropiadas; en este sentido, el empleo acrítico del término deserción para etiquetar todas las formas del abandono, no ayuda a dilucidar el problema, al contrario ha impulsado a la mayoría de los investigadores a suponer que todas las modalidades del abandono son esencialmente una misma.

Similarmente, este mismo autor (Tinto, 1997) señala que una buena parte de la literatura sobre el tema está llena de estereotipos acerca de su naturaleza y sus causas, ya que como se revisó anteriormente, existen teorías que consideran que los alumnos desertores poseen un perfil de personalidad distinto, o carecen de ciertas características, particularmente necesarias para concluir la carrera. En consecuencia, Romo (2002) señala que hemos estado proporcionando una interpretación equivocada al establecer que los desertores son diferentes o discrepantes del resto de la población estudiantil. Tales estereotipos son reforzados por un lenguaje y un modo especial de referirse a la deserción, que etiqueta como fracasados a los individuos que no han completado su carrera (Tinto, 1987a). Sin embargo, muchos de ellos interpretan esta decisión como un paso totalmente positivo para alcanzar determinadas metas donde en realidad, esos abandonos forman parte importante del proceso de descubrimientos que señala la maduración social e intelectual del individuo (Pascarella, 1994).

Por otra parte, con el fin de conocer el empleo que se hace de los términos deserción y abandono, a continuación se presentan sus definiciones, destacando que en algunos estudios, ambos términos fueron utilizados para explicar diferentes comportamientos.

Deserción

- Tinto (1987a) define a la deserción como el abandono parcial o total de los estudios, lo cual indica que el alumno se convierte en desertor cuando ya no se inscribe en el periodo siguiente al anterior que ya cursó; o cuando ha abandonado sus estudios, ya sea al principio o a la mitad de cualquier nivel del sistema escolar.

- Para la Organización de las Naciones Unidas (ONU) es dejar de asistir a la escuela antes de la terminación de una etapa dada de la enseñanza, o en algún momento intermedio o no terminal de un ciclo escolar.
- El Glosario de la Educación Superior (ANUIES, 2000), la define como el abandono que hace el alumno de los cursos o carreras a las que se ha inscrito, dejando de asistir a las clases, incumpliendo con las obligaciones fijadas, lo cual afecta la eficiencia terminal del conjunto.
- De Allende (1987), señala que es la no inscripción por parte del alumno en las fechas correspondientes al plan de estudios de su cohorte, ni su reinscripción en periodos ya cursados.
- El Glosario básico de términos de evaluación educativa (UNAM- DGEE, 2005) señala que se refiere al fenómeno que se manifiesta en la pérdida temporal o definitiva de alumnos de un programa académico que generalmente se valora a través de índices que se calculan con base en el número de individuos que integran una cohorte de alumnos.

Abandono

- Festinger (1962, citado en Tinto, 1987a) señala que es el desequilibrio entre las necesidades del alumno y los satisfactores que éste encuentra en el medio universitario.
- Flannery et al. (1973, citado en Tinto, 1987a) señalan que se refiere a la discrepancia entre las expectativas y los logros de los alumnos.
- Holland (1966, citado en Tinto, 1987a), la define como el desajuste entre los tipos de personalidad y los tipos de medio ambiente.
- Es el abandono del sistema por voluntad del educando (Poiacina, 1983).
- (Graciarena, 1969) indica que es el proceso que se inicia con el retraso progresivo y el enlentecimiento del ritmo de los estudios hasta el desenlace final: el abandono definitivo.

Atendiendo a estas definiciones, Bazán (2001) considera que *desertor* es el alumno que ha *abandonado* todo sistema escolar. Por otra parte, Bruera (1983) señala que un alumno que *abandona* o *deserta* de una institución es aquel que deja de asistir a la escuela sin haber concluido el nivel de estudios iniciado, ya sea básico, medio o superior, lo que conlleva a que renuncie a sus obligaciones e

intereses. Así, al coincidir ambas definiciones y para efectos de precisar este estudio, los términos abandono y deserción se emplearán como sinónimos.

Toda esta revisión conduce a cuestionar cuál es la mejor manera de analizar este fenómeno. Metodológicamente, De los Santos (1993) señala que las conceptualizaciones de la deserción estudiantil implican ser examinadas desde la forma como el estudiante interpreta su realidad, ya que al ser el resultado de una falta de integración personal, solamente él puede darle sentido a su propia vivencia.

Por lo tanto, la explicación de la deserción requiere de un análisis interpretativo que por lo común hace uso de técnicas de encuestas de opinión a través de entrevistas o cuestionarios. De igual forma, se cuenta con una gran variedad de estudios que destacan las interacciones del individuo con el contexto académico y social, llevando a cabo análisis longitudinales o de cohortes, donde las variables que frecuentemente son analizadas son agrupadas como académicas, sociales, culturales y familiares. Asimismo, Tinto (1997) señala que se deben distinguir primeramente los diferentes tipos de abandono en la educación superior, para ser capaces de reconocer los abandonos institucionales y del sistema; distinguiendo también entre la deserción voluntaria e involuntaria.

Respondiendo a lo anterior, y considerando el carácter descriptivo de esta investigación, se tomará como base el Modelo del abandono institucional (Ver Fig. 1), atendiendo a la afirmación de que “es aún mucho lo que ignoramos acerca del proceso longitudinal vinculado con la deserción y la compleja interacción de los factores que la originan” (Tinto, 1987a).

Por lo tanto, se considera que este modelo brinda un panorama general de dicho fenómeno, haciendo más efectiva su explicación y comprensión ya que presenta cómo a través del tiempo, ciertos individuos abandonan la universidad antes de concluir sus estudios explicando los mecanismos de marginación y/o disociación vinculados al abandono estudiantil; asimismo, considera el contexto social y académico de la institución, a través de las actividades formales e informales que se cumplen en su recinto, ya que éstas desempeñan un papel esencial en el proceso de la deserción individual.

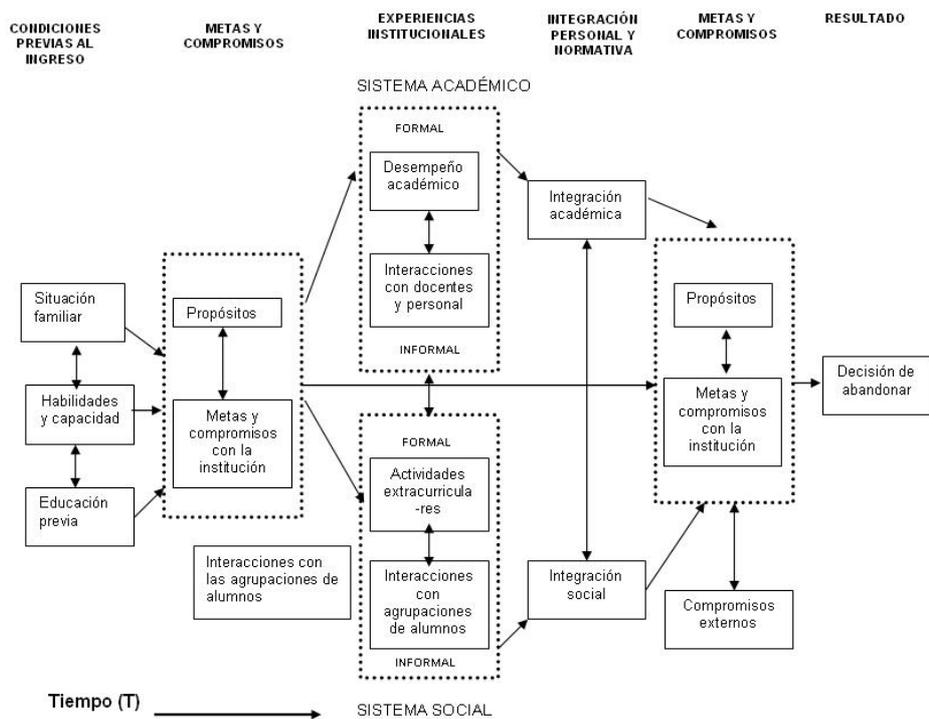


Fig. 1 Modelo del abandono institucional
Fuente: Tinto (1987a) p. 122

7.1 Condiciones previas al ingreso

Aunque el propósito de esta investigación no es examinar el proceso de elección de una universidad, es importante considerar que las opciones inseguras y las expectativas que se elaboran sobre la misma tienen efectos inmediatos y definitivos sobre la participación en la vida universitaria Cope y Hannah (1975, citado en Tinto, 1987a).

El proceso de elección de una universidad tiene entre sus principales orígenes el prestigio, el costo y su ubicación geográfica (Conapo, 2000). Igualmente, durante esta etapa de elección, los jóvenes experimentan las primeras impresiones sobre las características propias de la institución; mismas que en gran medida se forman a través de los materiales de difusión que la universidad distribuye entre los aspirantes, los cuales contribuyen a la generación de expectativas previas a la admisión sobre la vida institucional, y que a su vez influyen en la calidad de los primeros contactos que se establecen posteriormente con la institución (Covo, 1998a).

La edad promedio de ingreso de los estudiantes a las aulas universitarias es a partir de los 18 años aproximadamente, este rango de edad, de acuerdo con Blos (1968, citado en González, 2001) lo ubica en el periodo de desarrollo denominado adolescencia tardía; durante esta etapa, el adolescente cuenta con una mayor aproximación a la madurez; sin embargo, Covo (1998b) señala que también inicia la búsqueda hacia una mayor estabilidad en las áreas familiar, social, económica y afectiva, las cuales en muchas ocasiones pueden no coincidir con sus estudios universitarios, llevándolo a priorizar dichos aspectos, colocándolo en la población en alto riesgo de deserción.

En este sentido, cuando un estudiante ingresa a la universidad, su vida y su personalidad pueden ser objeto de una transformación tan radical, que facilite u obstaculice su proceso de integración académica y social (Tinto, 1987a). Por lo tanto, lograr una integración a la institución tiene implicaciones definitivas en la permanencia, no sólo para los estudiantes de nuevo ingreso, sino también para aquellos que, como se revisó anteriormente, siendo adultos, se reincorporan a la institución.

Por otra parte, el ingreso a la universidad también obliga a los estudiantes a efectuar una serie de ajustes ante las nuevas exigencias de la vida institucional, de tal forma que ciertos estudiantes deberán hacer conciencia de que los requerimientos para un desempeño exitoso en la universidad pueden ser considerablemente más complejos y rigurosos que los del nivel medio superior, ya que si a la mayor parte de las personas les toma cierto tiempo encontrar el propio camino en el laberinto social e intelectual de la universidad y establecer los patrones de conducta y vinculaciones sociales adecuados para lograr persistir en la institución, lo será más aún para el adolescente que se encuentra en ese proceso de transición (Tinto, 1997).

En este sentido, muchos alumnos oscilarán por algún tiempo entre la seguridad y la incertidumbre en el transcurso de sus estudios universitarios, al respecto, se ha observado que aproximadamente tres de cada cuatro estudiantes experimentarán alguna forma de dubitación educativa u ocupacional, y que la inseguridad entre los estudiantes nuevos en lugar de disminuir, frecuentemente se incrementará durante los dos primeros años de la carrera (Tinto, 1987c).

A este respecto, se han identificado dos tipos principales de estudiantes indecisos: los que cambian de disciplina mientras asisten a la universidad y aquellos que aún no han optado por una en el momento del ingreso, Titley, Titley y Wolf, 1976; Foote, 1980; Stanley, 1980 (citado en Tinto, 1987a), además también revela el fracaso de las instituciones de educación superior para ayudar a los estudiantes en la adopción de importantes decisiones respecto a su carrera, Sheffield y Meskill (1984, citado en Tinto, 1987a).

Esta situación no resulta sorprendente, ni constituye por sí misma un problema que preocupe, ya que en cualquier población de jóvenes que con seriedad comienzan la búsqueda de una identidad adulta, causaría en realidad sorpresa encontrar que la mayor parte de ellos tenían claras sus metas a largo plazo (Covo, 1998a).

Para muchos, si no para la mayoría de los estudiantes, los años en la universidad constituyen una importante etapa de desarrollo durante la cual se persiguen nuevas experiencias sociales e intelectuales, como un medio para interiorizar los problemas concernientes a la vida profesional del adulto ingresando a la educación superior con la esperanza de que serán capaces de formular por sí mismos, y sin la intervención de sus padres, una respuesta significativa a tan importante cuestión (González, 2001). Por lo tanto, recordemos que la experiencia universitaria es tanto un descubrimiento como una confirmación (Tinto, 1987b).

7.1.1 Situación familiar

La familia constituye la unidad primaria de organización y funcionamiento social, es el espacio de referencia y convivencia cotidiana más inmediato (Papalia, 2005). Asimismo, juega un papel decisivo en el desarrollo y la personalidad de sus miembros, ya que compone un espacio privilegiado para la expresión de afectos y emociones, aunque a veces también de tensiones y conflictos, y sobre todo es el núcleo que favorece la transmisión de conocimientos y valores básicos (Zimbardo, 1984).

En la sociedad mexicana existen varias formas de organización familiar, lo cual responde a una diversidad de entornos sociales, económicos y culturales. De

acuerdo con datos reportados por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2000), la forma más común de organización familiar es la pareja con sus hijos, cifra que asciende al 69%, el 17.3% corresponde al padre o la madre que tienen a su cargo un hogar, el 10% son parejas sin descendencia y finalmente, el 3.7% de las familias se forman por el padre o la madre sin cónyuge ni hijos, pero con otros parientes, como nietos y sobrinos.

Fierro (1990, citado en Marchesi et al., 1990) señala que en la conformación de las familias, existen además diferentes tipos de interacción y comunicación que se presentan en su interior; justamente, señala que en el tipo de *familias rígidas* no se permiten nuevas reglas, lo cual genera conflictos en la etapa de la adolescencia, al ser obstaculizados el crecimiento y el cambio, de manera que sus integrantes se someten a la autoridad de los padres con la consiguiente frustración o rebeldía. Por otra parte, las *familias sobreprotectoras* buscan sobre todo el bienestar y la protección de sus integrantes; sin embargo, al brindárseles todo lo necesario, da lugar a falta de autonomía y competencia, bajo desarrollo de sus miembros, además de generarles una gran inseguridad. En el caso de las *familias amalgamadas* todas las actividades se realizan juntos y es penalizado el intento de individuación, lo cual genera fuertes conflictos en sus miembros. Las *familias evitadoras de conflictos* se caracterizan por mostrar baja tolerancia a la frustración, no presentan autocrítica y no enfrentan los problemas debido a que no son conscientes de ellos. Las *familias centradas en los hijos* tienen padres que no mantienen una buena relación de pareja y desvían su atención hacia los hijos depositando en ello la estabilidad del hogar, de manera que el adolescente se vuelve dependiente. En las *familias de un solo padre*, alguno de los hijos puede tomar el lugar de la pareja ausente, de manera que no vive su etapa y adopta el papel de adulto, lo cual hará que más adelante, el joven busque regresar a esta etapa. La *familia pseudo-democrática* es una familia flexible, pero que no establece límites, la autoridad es confusa y sus miembros hacen lo que quieren sin tener límites y en forma destructiva. Por último, las *familias inestables* tienen metas inseguras debido a la falta de planeación, lo que da lugar a que el adolescente se vuelva inseguro, desconfiado, temeroso y con problemas de identidad.

En esta etapa, el tipo de relación que se establece con los padres y el estudiante universitario es de cierta tensión, ya que aún dependen económicamente

de ellos, por lo tanto buscan romper con ella; lo cual se contrapone a los sentimientos ambivalentes de los padres, ya que por una parte les resulta imperativo dar suficiente independencia a sus hijos, y por otra, evitar que cometan errores a causa de su poca experiencia, por lo que las discusiones más frecuentes tocan temas como la escuela, la vestimenta, dinero, búsqueda de empleo, fiestas, citas, amigos y valores (Grinder, 1997).

Por otra parte, los patrones de conducta de los padres facilitan o no el establecimiento de la dependencia del adolescente, de tal forma que pueden ser *autocráticos* es decir, cuando el joven puede participar, pero no son consultados en la toma de decisiones, *autoritativos*, cuando el adolescente participa en la discusión de asuntos relacionados con él y puede tomar decisiones, pero al final éstas últimas las toman los padres, *igualitarios*, cuando hay una diferencia mínima entre padres e hijos, *permissivos*, favoreciendo siempre las decisiones del adolescente y *laissez faire*, donde el joven puede atender o desatender los deseos de los padres (Mussen et al., 1982).

La relación con los hermanos también es una parte importante, a pesar de que en esta etapa los jóvenes tienden a estar más cerca de sus amigos, a quienes encuentran más cercanos (Craig, 1994); ya que la relación que se establece entre hermanos está influida por una serie de características; en este sentido, Papalia et al., (2005), señalan que cuando los hermanos más pequeños crecen, tiende a reducirse el grado de autoridad que los mayores ejercían, quedando entonces la relación en términos igualitarios. Cuando entre los hermanos hay mayor distancia de edad, tienden a llevar relaciones más afectivas en comparación con aquellos que se encuentran más cercanos, mientras que los hermanos del mismo sexo tenderán a estar más unidos que los de sexos opuestos (Delval, 1994).

7.1.2 Situación económica.

La condición económica es otro de los factores que influyen en el desarrollo educativo de los jóvenes, ya que de esto depende la estructura de oportunidades a las que tienen acceso. Al respecto, se estima que uno de cada tres jóvenes del país (35.9% de la población de 15 a 24 años) vive en hogares en situación de pobreza y

en consecuencia, no cuentan con las condiciones adecuadas para su desarrollo personal y escolar (Conapo, 2000).

Por lo tanto, De los Santos (1993) señala que en un contexto familiar de pobreza, no existen las condiciones favorables para que los jóvenes acumulen las calificaciones y destrezas necesarias que les permitan incorporarse y participar en el sistema educativo, ya que además tienen entre sus múltiples implicaciones y manifestaciones, el abandono escolar. Así, la condición de pobreza del hogar en el que residen los jóvenes marca diferencias acentuadas en este sector de la población (Estrada, 1994) ya que en los hogares no pobres, uno de cada dos adolescentes se dedica sólo a estudiar, mientras que en los hogares menos favorecidos este porcentaje es de 15.1% (Conapo, 2000).

En cuanto a la participación económica de los jóvenes, Gómez (2002), señala que en la actualidad, éstos representan una parte muy importante de la fuerza productiva del país, ya que poco más de la mitad de la población de 15 a 24 años realiza alguna actividad económica. En este sentido, de acuerdo con datos de Conapo (2000), la relación laboral predominante entre los jóvenes es el trabajo asalariado (empleados u obreros), el cual concentra 55.2% y 70.3% de los hombres y las mujeres respectivamente; en el caso de los hombres le sigue el trabajo como jornalero (16.6%), el trabajo sin pago (13.4%) y por cuenta propia (11.2%); también se señala que existe el caso de los jóvenes que realizan una conjunción entre el trabajo y el estudio, ya que solamente el 10.6% de los jóvenes entre los 20 y 24 años tiene al estudio como su única actividad.

Otro de los factores económicos que incide negativamente en el alumno es el desempleo; de acuerdo con datos del INEGI (2004), los jóvenes desempleados que cursan el nivel medio superior y superior registran el nivel máximo con el 40.9% en el 2004; cifra que ha variado significativamente durante los últimos años, ya que los niveles mínimos se registran en 1991 con un 18.5% y que a lo largo del tiempo va en aumento (Conapo, 2000).

Desafortunadamente, el desempleo no es el único problema al que se enfrentan los jóvenes en el ámbito laboral pues, al igual que otros sectores de la población, sufren la precarización que se ha presentado desde hace varios años en

las condiciones de trabajo del país, como los bajos niveles salariales y pocas o nulas prestaciones sociales; así que los jóvenes mexicanos se insertan en un mercado laboral que por lo general, les ofrece condiciones poco favorables para el adecuado desarrollo de sus potencialidades y capacidades individuales (Martínez, 1998).

Sin embargo, aunque existen muchos estudiantes para quienes la cuestión económica es muy importante para la continuación de su carrera, en la mayoría de los alumnos el problema económico se ubica dentro del más amplio contexto de los costos generales y la naturaleza de las experiencias educativas en una institución específica (Tinto, 1997). Aunque los estudiantes desertores a menudo atribuyen a las dificultades financieras las razones de su abandono, tales afirmaciones son con frecuencia racionalizaciones *ex post facto*, que tienden más bien a enmascarar los motivos básicos de la deserción, pues la mención de dificultades económicas como razones para desertar son muy a menudo, el producto final de reflexiones vinculadas con el abandono que es la causa original del mismo (Martin, 1993).

Por otra parte, los alumnos que perciben las experiencias universitarias como gratificantes y/o directamente vinculadas con su futuro, continuarán soportando pesadas cargas económicas y aceptarán contraer deudas considerables a corto plazo con el propósito de obtener la graduación. En cambio, cuando ven a la universidad como inadecuada y/o insatisfactoria, la más ligera presión financiera puede conducir al abandono (Tinto, 1987b).

Así, para algunos estudiantes los cambios económicos comprometedores pueden significar la diferencia entre el abandono definitivo o temporal de la universidad; otros pueden cambiar su inscripción en estudios de tiempo completo, por otros de tiempo parcial para ingresar al mercado de trabajo; mientras que otros estudiantes abandonarán la universidad para transferirse a otra que les resulte menos costosa. Es decir, todos esos alumnos alterarán las modalidades de su participación institucional con el objeto de reducir los costos educativos, antes de optar por el abandono total de la educación superior (Tinto, 1987a; p. 89).

Peng, Feters y Wenc (1977 citado en Tinto, 1987a) señalan que si bien, los factores económicos son frecuentemente mencionados por los investigadores y los

alumnos desertores como una causa importante del abandono, hay pocas pruebas directas que apoyen que esta situación por sí misma sea un determinante significativo en el proceso de deserción.

Finalmente, Jackson y Weathersby (1978, citado en Tinto, 1987a), afirman que los estudiantes deben tener en cuenta su situación económica para estructurar sus decisiones, sobre todo en la formulación de alternativas respecto a los medios económicos necesarios para su persistencia.

7.1.3 Características personales

En cuanto al papel que desempeña la personalidad del estudiante en la deserción, Tinto (1997) afirma que son escasas las pruebas de la existencia de un exclusivo perfil de la personalidad que caracterice al alumno desertor como diferente del persistente; sin embargo es interesante conocer las investigaciones que se han realizado a este respecto.

Así, algunos investigadores, como Suczek y Alfert (1966, citado en Tinto, 1987a), sostienen que los estudiantes desertores comparados con los persistentes son más sensibles e imaginativos, disfrutan con lo fantástico y están motivados por un espíritu de rebelión. Por su parte, Astin (1964, citado en Tinto, 1987a), descubrió mediante el empleo del inventario Psicológico de California, que los alumnos desertores son más reservados, egocéntricos, impulsivos y afirmativos que los perseverantes.

Asimismo, otras investigaciones sugieren que los estudiantes que abandonan los estudios son más autónomos, comprometidos intelectualmente y creativos, que los que continúan en la universidad y/o tienden a ser personas irresponsables, ansiosas, impulsivas, rebeldes, inmaduras y sin imaginación (Grace, 1957; Brown, 1960; Beahan, 1966; Gurin et al., 1968; Vaughan, 1968; Hannah, 1971).

Para aumentar la confusión, Sharp y Chason (1978, citado en Tinto, 1987a) usaron el inventario Multifacético de Minnesota en dos grupos de estudiantes pertenecientes a la misma institución para estudiar el papel que desempeña la

personalidad del alumno en la deserción. Los resultados obtenidos en el primer grupo no fueron reproducidos en el segundo; por consiguiente, ellos concluyeron que muchas de las anteriores investigaciones que mostraban significativas relaciones entre los tipos de personalidad y la persistencia eran erróneas, o muy específicas para determinadas muestras; ya que se referían a estudiantes muy diferentes en distintas situaciones.

No obstante, señalan que esto no indica que no puedan existir rasgos específicos de la personalidad que en promedio, permitan establecer las diferencias entre los patrones del comportamiento de los persistentes y los desertores; por ejemplo, las respuestas individuales a la incongruencia y el aislamiento, dependen necesariamente del tipo de personalidad individual, lo que conduce a un estudiante a “perseverar hasta el fin” y a otro, a desertar sin solicitar ayuda, en cierto modo esta situación puede estar vinculada con las diferentes personalidades.

Lamentablemente, De los Santos (1993) afirma que las amplias definiciones utilizadas en las investigaciones de las características de la personalidad, tienden a empañar muchas de las diferencias específicas, potencialmente importantes que describen la forma en que personas distintas reaccionan ante las situaciones conflictivas. Más importante aún, ellas se inclinan a pasar por alto la posibilidad de que los efectos de la personalidad sobre los comportamientos pueden ser de carácter circunstancial y por consiguiente, estar en función muchas veces, del escenario en que los individuos se encuentran.

7.1.4 Habilidades y capacidades

La vinculación entre los fracasos académicos por una parte, y las ponderaciones ordinarias entre la capacidad y el desempeño previo no es muy grande; Irving (1966, citado en Tinto, 1987a) encontró en su estudio de seguimiento durante cinco años con 659 alumnos que ingresaron en la Universidad de Georgia en 1959, que el promedio de calificaciones obtenido en el nivel medio superior era el factor más confiable para predecir la persistencia en la universidad. En dicho estudio ese promedio de calificaciones tuvo una correlación de 0.34 con la graduación, cinco años después del ingreso; asimismo, se señala que una correlación de esta

magnitud en este tipo de estudios implica la observación de que el promedio de calificaciones en el nivel previo de estudios explica sólo el 12% de la variación entre los comportamientos de persistencia y abandono.

Existe, en realidad, un creciente contingente de estudiantes, jóvenes y adultos, con diferentes condiciones socioeconómicas, que ingresan a la educación superior sin la preparación adecuada para satisfacer las exigencias de la vida universitaria (Moore y Carpenter, 1981; Cross, 1985). En realidad, se ha estimado que la incidencia de estudiantes con baja preparación académica ha aumentado, hasta el punto de que entre el 30% y el 40% de los alumnos de primer año tienen algún grado de deficiencia en las habilidades que implican la lectura y la escritura (Conapo, 2000). Esta información se apoya en lo que se señaló anteriormente, donde una de las principales problemáticas de la educación superior, son las altas tasas de deserción (SEP, 2001), las cuales en parte, se deben a las competencias débiles que presentan los alumnos en áreas como razonamiento verbal y matemáticas (ANUIES, 2000).

7.1.5 Educación previa

Entre la multiplicidad de factores que orillan a los estudiantes a desertar (De los Santos, 1993; De Allende, 1987; Martínez Rizo, 1989; Clemente, 1997) se encuentran las características académicas previas del estudiante, tales como los bajos promedios obtenidos en la educación media superior y la insuficiencia de los conocimientos y habilidades con que egresan los estudiantes de este nivel para atender las exigencias académicas del nivel superior, principalmente durante el primer año posterior a su ingreso a la licenciatura. También se menciona la deficiente orientación vocacional recibida antes de ingresar a la universidad, lo que provoca que los alumnos se inscriban sin sustentar su decisión en una sólida información sobre la misma (SEP, 2001).

El hecho de que los hábitos de estudio deficientes, así como las pocas habilidades adquiridas, son con frecuencia una consecuencia de la defectuosa capacitación recibida en el nivel medio superior, es una explicación de la deserción en la universidad. Respecto a lo anterior, es importante señalar que además, existe

un profundo desconocimiento de las características, expectativas y condiciones de estudio de los alumnos que cursan el nivel de licenciatura (ANUIES, 1999).

Sin embargo, persiste el hecho de que el desempeño previo y las mediciones de la capacidad no muestran correlaciones elevadas con el abandono (correlaciones menores de 0.50). Esta situación refleja, en parte, el efecto de los propósitos y los compromisos sobre el abandono; es decir, que objetivos limitados y/o débiles compromisos pueden manifestarse a través de pobres rendimientos académicos. Más importante aún, expresa también el hecho de que las mediciones ordinarias de la capacidad y el desempeño previo en el nivel medio superior, no son regularmente elementos adecuados para predecir los hábitos y habilidades requeridos para un exitoso desempeño académico en la universidad. No obstante, las diferencias en esos hábitos y habilidades son, por sí mismos, buenos indicadores para pronosticar las posibilidades de exclusión institucional (Demitroff, 1974; Astin, 1975, citado en Tinto, 1987a).

7.2 Metas y compromisos

Las metas y los compromisos, se refieren a la motivación, impulso o esfuerzo que realiza el alumno para completar cierta labor (Covo, 1998a). En este sentido, Tinto (1987a) señala que concluir una carrera requiere de cierto esfuerzo, ya que se exige el voluntario compromiso individual para el aprovechamiento del tiempo, de la energía y a menudo de los escasos recursos disponibles para satisfacer las exigencias académicas y sociales que esas instituciones imponen a los estudiantes; sin embargo, señala que es igualmente claro que no todos los alumnos que ingresan a la universidad tienen ese compromiso, ya que al margen de los resultados de las investigaciones, la voluntad personal aplicada al logro de las metas es un elemento importante para la persistencia en los estudios universitarios. Inversamente, la ausencia de ésta constituye un componente crítico del proceso de abandono, por que de acuerdo con Bruera (1983) de cualquier grupo de estudiantes que se incorporan a una institución de educación superior, algunos se mostrarán renuentes o serán incapaces de comprometerse con las tareas universitarias ya sea por falta de habilidad o por la incapacidad o resistencia para emplear sus talentos y lograr las metas deseadas.

Por otra parte, resulta importante señalar que los compromisos y los propósitos están sujetos a modificaciones a través del tiempo; lo cual en el curso de la trayectoria académica reflejarán las características de las experiencias individuales realizadas en la institución (Tinto, 1997) .

En relación con este aspecto, es muy revelador el estudio de Pace (1980, citado en Tinto, 1987a) sobre la calidad del trabajo académico de los alumnos; esta investigación se basó en una encuesta dirigida a los estudiantes sobre ciertas preguntas que tratan de determinar la frecuencia con que los alumnos desempeñaron diversas actividades vinculadas con los distintos dominios del quehacer institucional como aulas, biblioteca y la percepción de la medida en que la universidad ha contribuido para su formación en los distintos campos del desarrollo social e intelectual. Derivado de este estudio propone la escala “Calidad del esfuerzo estudiantil”, la cual mide el grado de compromiso de los alumnos con las actividades universitarias, las cuales están asociadas con una seria o una baja motivación por los estudios.

7.2.1 Compromisos personales

De acuerdo con Tinto (1987a), los compromisos personales adoptan dos modalidades principales: los profesionales (con la meta) y los educativos (con la institución). El primero se refiere al compromiso de una persona con los objetivos educativos y ocupacionales que se ha fijado; lo cual significa que aplicará su voluntad para trabajar en la consecución y logro de las metas. Por otra parte, el segundo consiste en el compromiso personal que el alumno ha adquirido con la institución en la que se ha inscrito; indica el grado en que cada estudiante está dispuesto a realizar esfuerzos para alcanzar sus metas dentro de una determinada institución de educación superior.

En cualquiera de los dos casos, pero particularmente en el último, cuando mayor sea la magnitud del compromiso estudiantil, más grande será la probabilidad de su persistencia en la institución.

Cope y Hannah (1975, citado en Tinto, 1987a), después de revisar las investigaciones concernientes al tema, concluyeron que, de todas las características

individuales estudiadas, el compromiso personal con las metas educativas o profesionales es el determinante más importante de la persistencia estudiantil. Otros estudios citan el de Abel (1966), sobre la perseverancia en la institución hasta lograr la graduación de los alumnos con un mediocre desempeño académico, en el cual se encontró que las tasas de graduación eran dos veces más altas entre los estudiantes que estaban comprometidos con metas específicas vinculadas a una carrera, que entre los que mostraban incertidumbre acerca de su futuro.

Wall, (1970) señala que las diferencias en las metas y los compromisos individuales contribuyen a estructurar las respuestas de los alumnos a las dificultades de la transición. Muchos estudiantes persistirán en los estudios aún en las más penosas condiciones, mientras otros los abandonarán ante mínimos inconvenientes. Presumiblemente, tanto las metas elevadas como los fuertes compromisos o ambos factores en conjunto, pueden impulsar a los alumnos a perseverar en sus esfuerzos en muy difíciles corcunstancias, mientras que a la inversa, las metas modestas y los débiles compromisos pueden conducir a la deserción de los alumnos. Por lo tanto, es un hecho ineludible que algunos estudiantes no estarán dispuestos a tolerar las tensiones derivadas del proceso de transición, porque no están suficientemente comprometidos ya sea con la meta educativa, o con la universidad en la que ingresaron; otros, sin embargo, están tan comprometidos que harán virtualmente cualquier cosa para continuar en la institución (Tinto, 1987b).

7.2.1.1 Compromisos profesionales.

Este apartado se refiere al compromiso del alumno **con la meta educativa u ocupacional** que se ha fijado; y el grado en que estará dispuesto a aplicar toda su voluntad para su consecución y logro. El efecto de este compromiso sobre el abandono es de carácter variable, en función de la capacidad de los estudiantes (Tinto, 1987b). Así, mediante el empleo de los efectos combinados de la competencia académica y el compromiso de lograr la graduación, Hackman y Dysinger (1970, citado en Tinto, 1987a) realizaron un estudio con alumnos identificados como persistentes; alumnos que se transfieren; alumnos que desertan voluntariamente y alumnos que son excluidos por motivos académicos; los resultados mostraron que los estudiantes con alto rendimiento académico y un grado

de compromiso de moderado a elevado tuvieron una mayor probabilidad de persistir; por otra parte, los que mostraron un adecuado desempeño, pero un compromiso de moderado a bajo, tendieron a transferirse a otras instituciones o abandonar y reinscribirse después de un tiempo. Los individuos con escaso rendimiento pero con un moderado o un elevado compromiso educativo, tendían a mantenerse en la universidad hasta que, por la insuficiencia de las calificaciones, se veían obligados a abandonarla. Por último, los resultados concluyen que las personas con deficiente desempeño académico y un escaso o bajo compromiso, eran las que tenían más probabilidad de desertar y no reinscribirse posteriormente en ninguna otra institución.

Los alumnos que tienen un compromiso suficientemente grande con la meta, pueden decidir “aferrarse” a la institución, aun en circunstancias desfavorables, porque los beneficios que perciben vinculados con la graduación universitaria dependen de la obtención del título en la universidad de su elección. Inversamente, la carencia de compromiso previo en los alumnos, puede conducirlos a la deserción ante la primera dificultad; en dichas situaciones, un gran compromiso con la meta puede impulsar a los estudiantes a transferirse a otras instituciones, mientras que el escaso compromiso en las últimas pueden conducir al abandono de todo el sistema de educación superior (Tinto, 1987b).

7.2.1.2 Compromisos educativos

Tinto (1987a) señala que este compromiso consiste en el deber que el alumno adquiere **con la institución** en la que se ha inscrito, e indica el grado en que está dispuesto a realizar esfuerzos para alcanzar sus metas dentro de la institución que eligió. En este sentido, mientras mayor sea su magnitud, más grande será la probabilidad de su persistencia en la institución. Cabe señalar que éste se produce de distintas maneras, ya que pudo haberse generado antes del ingreso, como resultado del efecto de tradiciones familiares vinculadas con la elección de alguna universidad, como el hecho de que el padre o la madre han asistido a una determinada institución; o en la percepción de que la graduación en una universidad específica mejorará las perspectivas de su carrera profesional. De esta forma, los compromisos previos con la institución pueden influir en forma importante sobre las experiencias académicas y sociales posteriores, ya que junto con los compromisos

vinculados con las metas, contribuyen en la identificación de distintas formas de abandono estudiantil, por lo tanto, pueden fortalecer la decisión de perseverar cuando no existen otras motivaciones.

Finalmente, Tinto (1987c) señala que la interacción entre las metas y los compromisos personales influye en la forma que adopta el abandono; por lo tanto, las metas modestas y/o los compromisos institucionales débiles, aunados a un bajo nivel de compromiso con la meta puede producir además del abandono institucional, el abandono definitivo de todas las modalidades de educación superior. Inversamente, un elevado compromiso con la meta de la graduación puede inducir a una persona a “aguantar” hasta terminar la carrera o transferirse a otra institución.

7.2.2 Compromisos Externos

Las exigencias externas que operan sobre los alumnos limitan el tiempo y las energías que dedican a la universidad; estas exigencias regularmente obedecen a obligaciones familiares o laborales que los alejan de las actividades universitarias, reduciendo sus oportunidades para establecer contactos dentro de la institución, aún cuando exista esa posibilidad (Tinto, 1987a).

A este respecto, Astin (1975, citado en Tinto, 1987a p. 72), señala que en un estudio entre alumnos casados, las responsabilidades familiares algunas veces pueden impedir la continuidad de su educación, pero que tal cosa es más frecuente en las mujeres que en los varones; ya que como se señaló anteriormente, el matrimonio está por lo general asociado con tasas más elevadas de retención entre los varones que entre las mujeres ya que en el primer caso, la familia puede trabajar para apoyar el progreso del educando; mientras que en el segundo, puede perturbarse la trayectoria académica por la insistencia de que la mujer continúe siendo ama de casa y madre; al mismo tiempo que estudiante. Chacon, Cohen y Strover (1983, citado en Tinto, 1987a) señalan que en los estudios realizados con población chicana, las desertoras comúnmente informaban que las pesadas cargas familiares constituían la causa principal de su incapacidad para concluir la carrera, y en forma notable, esto ocurría entre las chicanas solteras que estaban obligadas a desempeñar tareas en el hogar de sus padres, como entre las casadas.

Por otra parte, Tinto (1987a p. 73) señala que las exigencias que provienen de un empleo, también pueden limitar la persistencia en los estudios, pero sus efectos dependerán en parte, de la magnitud de la carga laboral y del grado en que ésta aparta al individuo del recinto universitario, ya que el desempeño de un empleo fuera del recinto no sólo reduce el tiempo que se dedica a las tareas académicas, sino también limita severamente las oportunidades de establecer relaciones con estudiantes y profesores.

Aunque el empleo está asociado en general con tasas más bajas de retención, el trabajo de tiempo completo es claramente, más “nocivo” que el de tiempo parcial; en forma similar, los trabajos que se realizan fuera de la institución se vinculan en forma más evidente con la deserción que aquellos que se efectúan en el mismo recinto (Wall, 1970). En realidad, ciertos tipos de empleos que se desempeñan en la universidad, como los incluidos en programas de estudio y trabajo de tiempo parcial, suelen mejorar en alguna medida las probabilidades de completar la carrera, Astin (1975, citado en Tinto, 1987a); ya que en esta situación, el trabajo que se cumple dentro del recinto institucional parece favorecer las interacciones con otros miembros de la comunidad universitaria, porque promueve la integración en la vida institucional.

Asimismo, cuando el trabajo no es circunstancial y forma parte de un proyecto ocupacional más ambicioso, los efectos del mismo sobre los contactos personales y sobre la retención pueden ser más importantes, porque en tales circunstancias, las exigencias laborales pueden llegar a excluir al estudiante de las actividades universitarias, ya que el tiempo disponible puede ser aplicado más a progresar en el mundo del trabajo que en la carrera educativa (Tinto, 1987b). Cabe señalar que esto depende mucho del apoyo que los empleadores brinden a esas actividades universitarias, ya que en ciertos casos pueden considerar conveniente que sus empleados dediquen tiempo a los estudios y adquieran habilidades y/o grados vinculados con la concurrencia a la universidad y en otros, puede encontrarse la actitud opuesta (Osorio, 2000). Lo mismo ocurre con los estudiantes mayores (Tinto, 1987c), situación que ya se revisó anteriormente.

7.3 Experiencias institucionales.

Los investigadores generalmente coinciden que, en muchos casos, lo que ocurre en forma posterior al ingreso es más importante para el proceso de la deserción, que las circunstancias previas al mismo (Valenti, 2000).

De esta forma, las universidades son estructuras sistematizadas que comprenden una variedad de partes: formales, informales, académicas y sociales, que interactúan entre sí, donde los acontecimientos que se producen, necesaria e inevitablemente repercutirán en otras esferas de la misma. Esto se aplica tanto a las relaciones que existen entre los aspectos formales e informales de un sistema como a las que vinculan los sistemas entre sí. Por lo tanto, se debe tener en cuenta el amplio espectro de las experiencias que acontecen en los dominios formales e informales tanto del sistema social como del académico de la institución (Tinto, 1987c).

En el dominio académico, es posible observar formas de integración que se producen dentro de las estructuras formales de la institución como aulas y laboratorios, que pueden o no conducir a integraciones similares en ambientes académicos informales; por ejemplo la participación en actividades no oficiales consolidan el éxito obtenido. Por lo tanto, los contactos con los profesores en los escenarios universitarios ubicados fuera del salón de clases son un factor crítico para la persistencia estudiantil en general y, en particular, para su formación intelectual (Tinto, 1997).

También, Tinto (1987a) señala que es posible identificar las manifestaciones formales e informales de cada sistema y los modos en que esas distintas experiencias pueden incidir sobre la integración social e intelectual en la universidad, donde si bien los aspectos formales e informales de la vida institucional se desarrollan juntos e involucran a las mismas personas, sus actividades y efectos potenciales pueden ser completamente diferentes. Asimismo, señala que un estudiante puede llegar a incorporarse a uno de los sistemas institucionales sin que obligatoriamente tenga la capacidad para hacerlo en el otro, ya que es concebible que una persona logre integrarse y establecer afiliaciones en el medio social de la universidad, incluso en las asociaciones de alumnos; y sin embargo abandone los

estudios debido a su incapacidad para crear vínculos competentes en el dominio académico. Inversamente, un individuo puede tener un apropiado desempeño en la esfera académica de la institución y, no obstante, desertar a causa de una insuficiente incorporación a su vida social.

Finalmente, el efecto de ambos sistemas, no es por completo equivalente, ya que además, el grado de asimetría parece variar de una institución a otra ya que en algunas instituciones, el sistema académico y las presiones sobre las cuestiones intelectuales suelen predominar sobre los amplios aspectos de la vida social dentro del recinto; mientras que en otros, puede observarse una situación opuesta (Covo, 1998b).

7.3.1 Desempeño académico.

Este factor entendido también como rendimiento escolar, se refiere al grado de conocimientos que a través de la escuela reconoce la sociedad que posee un individuo en un determinado nivel educativo, el cual se avala a través de la calificación escolar asignada al alumno por el profesor (SEP-ANUIES, 1991). En este sentido, cuando las demandas académicas son demasiado difíciles para algunos estudiantes, lo más sencillo será desertar voluntariamente para evitar el estigma del fracaso, mientras que otros decidirán perseverar hasta que se vean obligados a abandonar la institución (Tinto, 1997).

La persistencia en la universidad exige la satisfacción de una cantidad mínima de normas relacionadas con el desempeño académico; sin embargo, Tinto (1987c) señala que lamentablemente, no todos los estudiantes que ingresan a la educación superior son capaces de cumplir con esas normas.

En este sentido, no es sorprendente que el rendimiento y la exclusión institucional frecuentemente estén relacionados con las mediciones de la capacidad individual y el desempeño previo en el nivel medio superior (Blanchfield, 1971; Morrisey, 1971; Johanson y Rossman 1973 en Tinto, 1987a). Así, se ha observado que comúnmente, el “típico” fracasado desde el punto de vista académico tiene menor capacidad y más bajas calificaciones en el colegio del nivel medio superior

que el promedio de los alumnos que persisten Astin (1975, citado en Tinto, 1987a; p. 55).

7.3.2 Interacciones con docentes y personal.

Una variable que impacta directamente en la permanencia del alumno es la continua relación con los profesores Pascarella y Terenzini, 1979; Terenzini y Pascarella, 1980; Pascarella y Wolfle, 1985 (citado en Tinto, 1987a); esto lo comprobaron al observar que las relaciones se extendieron más allá de los límites formales del aula, ya que éstas trascendieron la mera tarea académica, considerando más amplias cuestiones intelectuales y sociales que los estudiantes consideraron cordiales y gratificantes. Por otra parte, sustentan que la falta de estos contactos y/o la percepción de que existen intercambios rigurosamente formales limitados únicamente al ambiente del trabajo académico, se vincularon con la incidencia del abandono voluntario, ya que el comportamiento de los profesores en el aula no sólo influye en el rendimiento educativo y en las percepciones de la calidad académica institucional, sino que también establece el tono para las interacciones fuera del salón de clase; influyendo en las percepciones estudiantiles vinculadas con su predisposición para establecer otro tipo de intercambios no formales; así, la actuación de los profesores en el aula es un importante precursor de contactos posteriores (Bravo, 1989).

Asimismo, Tinto (1987c), señala que en ciertas circunstancias, principalmente cuando el profesor considera que algún alumno posee un desacostumbrado potencial de desarrollo, lo elige para dedicarle una atención especial e involucrarse activamente en su formación; sin embargo, desafortunadamente no todos los profesores actúan de la misma forma, ni todos los alumnos tienen las mismas probabilidades de ser elegidos para esa tutela; por lo tanto, es muy importante la actitud de los docentes, ya que deberán mostrarse accesibles e interesados en las interacciones con el grupo para que éstas se produzcan.

Por otra parte, señala que la falta de interacciones entre docentes y estudiantes es también un indicador para predecir tanto la deserción individual, como las tasas institucionales del abandono ya que puede reflejar la experiencia de una persona dentro de la institución, o la de muchos estudiantes que asistieron a ella. No obstante, más que poner de manifiesto sólo la experiencia y quizá la

personalidad de un individuo, puede manifestar también el *ethos*² general que influye en las relaciones personales. De este modo no sorprende descubrir que instituciones con bajas tasas de retención estudiantil son aquellas cuyos estudiantes comúnmente informan que tienen reducidos índices de contactos entre profesores y alumnos; inversamente las instituciones con altas tasas de retención son con frecuencia, las que se distinguen por índices relativamente altos de interacciones.

Si bien los comportamientos en el aula suelen ser precursores formales de los contactos informales, son precisamente las interacciones que se producen fuera del salón de clase, las que eventualmente influyen en las decisiones vinculadas con el abandono y en ciertos alumnos, las relaciones con condiscípulos pueden, en cierta manera, compensar los contactos insuficientes con los profesores. Aún entre aquellos estudiantes que perseveran, las amplias relaciones con los profesores están vinculadas a elevados grados de formación intelectual y social; esta relación es cierta aunque se tomen en cuenta las diferencias de capacidad, el desempeño en los niveles previos y la anterior experiencia educativa Endo y Harper (1982, citado en Tinto, 1987a).

Por otra parte, si bien el desempeño del alumno en el nivel medio superior puede ser un preámbulo que ayude a los estudiantes a afrontar la universidad, esta transición estará acompañada de un periodo de ajuste caracterizado por grandes dificultades. Justamente, dentro de la gran variedad de elementos que parecen influir en el abandono estudiantil, se destacan tres grupos de sucesos o situaciones vinculados al proceso de la deserción, que se describen con los términos de *ajuste*, *dificultad* y *falta de integración*, los cuales a continuación revisaremos:

7.3.3 Ajuste

La persistencia en la institución exige un ajuste por parte de los alumnos al mundo universitario; cabe señalar que una gran mayoría de las personas, aún las más capaces y socialmente maduras, tienen cierta dificultad para realizar ese ajuste. Para otros, este periodo de adaptación es breve y las dificultades que encuentran son relativamente pequeñas. Aunque la mayor parte de los estudiantes cumplen de manera eventual el proceso de transición a la universidad, algunos afrontan

² Término griego que se refiere al carácter o manera de ser de una persona (Sánchez, 1980).

dificultades tan grandes como para inducirlos a abandonar sus estudios (Tinto, 1997).

Así, el ingreso a la universidad obliga a los estudiantes a efectuar una serie de ajustes ante las nuevas exigencias de la vida institucional, donde podrá tomarle un poco más de tiempo al alumno encontrar su propio camino en el laberinto social e intelectual de la universidad, así como el establecimiento de patrones de conducta y vinculaciones sociales adecuados para lograr persistir en la institución. En este sentido, si bien muchos estudiantes cumplen el ajuste, otros no lo hacen, ya que sencillamente son incapaces de superar el primer obstáculo en el camino de la graduación y abandonan sin experimentar otro tipo de participación institucional (Tinto, 1987b).

7.3.4 Dificultad

Como hemos revisado, la persistencia en la universidad exige un ajuste por parte del alumno, sin embargo, este ajuste no es completamente suficiente, ya que en muchos casos éstos se encuentran acompañados de ciertas dificultades; éstas se refieren a problemas como la separación familiar y el ajuste a la universidad vinculada con las diferencias de la personalidad, las habilidades para competir y las características de las experiencias educativas y sociales previas (Tinto, 1975; Pantages y Creedon, 1978 citado en Tinto, 1987a).

Las dificultades para efectuar la transición pueden provenir de la incapacidad de los sujetos para desprenderse de las pasadas formas de asociación características de los niveles previos y de las amistades vinculadas a ese ambiente, también pueden generarse en la dificultad que experimentan los alumnos de adaptarse a nuevos y a menudo cambiantes requerimientos intelectuales y sociales que impone la vida universitaria, ya que requiere la satisfacción de una cantidad mínima de normas relacionadas con el desempeño académico considerando que las demandas académicas son demasiado difíciles (Tinto, 1987c).

Un factor importante es la personalidad, ya que determina la respuesta al estrés del ajuste, ya que ciertos estudiantes parecen adaptarse más rápidamente a

las situaciones cambiantes y demuestran estar mejor capacitados para manejar las tensiones vinculadas con esos cambios Lazarus (1980, citado en Tinto, 1987a).

7.3.5 Falta de integración

La falta de integración parece originarse en dos fuentes identificadas por Tinto (1987a) como *incongruencia* y *aislamiento*; señala que se podría concluir que estos factores están ligados entre sí, ya que uno puede conducir al otro; sin embargo, por sí mismas, ambas constituyen diversas causas del abandono estudiantil. Así, mientras la incongruencia se genera en las interacciones y en la evaluación que el estudiante hace de las mismas, el aislamiento es consecuencia de la falta de interacciones; igualmente, es importante señalar que la primera es casi siempre un fenómeno inevitable en las instituciones de educación superior, mientras que la segunda, aunque es frecuente, no ocurre necesariamente.

a) Incongruencia.

Se refiere a la situación en que los estudiantes perciben que son esencialmente incompatibles con la institución, esa percepción es consecuencia de un juicio personal que considera indeseable su integración a la universidad. En general, la incongruencia se refiere al desajuste o falta de articulación entre las necesidades, los intereses y las preferencias del individuo y de la institución y también como producto de las interacciones contradictorias entre los valores e inclinaciones intelectuales que caracterizan al alumno y a los demás miembros de la universidad (Tinto, 1987b).

La incongruencia entre el individuo y la institución suele producirse en distintas formas (Tinto, 1987a), puede originarse en el dominio académico formal e informal de la universidad, por un desajuste entre la capacidad; las habilidades y los intereses del estudiante, y las exigencias emitidas de las disposiciones institucionales. También, puede originarse en la esfera social de la universidad haciendo sentir al estudiante socialmente incompatible con sus compañeros, y de la misma manera puede reflejar las experiencias personales en el ambiente social de la universidad. El fenómeno de la incongruencia como causa del abandono, lleva a la cuestión práctica de cómo los estudiantes eligen una institución de educación

superior, ya que razonablemente se podría sostener que los desajustes son en gran medida, el resultado de frágiles y/o desinformadas elecciones efectuadas por los individuos que ocurre cuando eligen una universidad de acuerdo con sus necesidades e intereses (Tinto, 1997).

b) Aislamiento

Este fenómeno alude a la ausencia de interacciones y contactos suficientes entre el estudiante y otros miembros de la comunidad académica y social de la universidad. Se trata de una situación en que los alumnos se encuentran totalmente ajenos a la vida cotidiana de la institución (Tinto, 1987a p. 58).

Si bien el aislamiento puede estar asociado a la incongruencia, se origina de manera independiente entre sujetos que no son muy diferentes de los demás miembros de la institución; por ejemplo, personas que podrían encontrar medios para incorporarse a las comunidades universitarias son incapaces de establecer interacciones continuas con otros individuos, que constituyen la base para lograr la afiliación a las comunidades institucionales (Tinto, 1997).

En el estudio de Husband (1976, citado en Tinto, 1987a) sobre el abandono voluntario en una pequeña universidad de carreras técnicas, se encontró que los alumnos desertores tenían mucho menos probabilidad que los persistentes para identificar dentro del recinto universitario a una persona con quién establecer una relación significativa y/o que pudiera servir como un indicador importante del comportamiento. Aunque esos desertores con frecuencia tenían calificaciones adecuadas, informaron que obtenían escasas satisfacciones de sus reducidas interacciones personales con otros integrantes de la institución; en especial lo atribuyeron a sentimientos personales de aislamiento social, ausencia de oportunidades para establecer relaciones y distanciamiento de los profesores, los motivos que influyeron en su deserción. No obstante, esos alumnos eran por completo similares a los que persistían en la institución, y en vez de ser considerablemente distintos de los alumnos que perseveraban en sus estudios, los desertores se diferenciaban sólo por su fracaso para establecer una relación personal importante con alguien del recinto, ya sea un profesor o un estudiante.

Conclusiones semejantes pueden encontrarse en los estudios realizados por Tinto, 1975; Terenzini y Pascarella, 1977; Pascarella, 1980; Munro, 1981; Pascarella y Terenzini 1984 (citado en Tinto, 1987a), sobre los efectos de las interacciones estudiante-estudiante-profesor en el abandono voluntario de la institución, donde se pudo demostrar que el grado y la calidad de las interacciones personales con otros integrantes de la comunidad universitaria constituyen elementos esenciales de la persistencia estudiantil.

En contraste, Pascarella y Terenzini, 1984 (citado en Tinto, 1987a) establecen que la ausencia de contactos suficientes resulta ser el indicador más importante para la predicción de una eventual deserción, aún después de tomar en cuenta los efectos independientes de la ubicación socioeconómica, la personalidad y el desempeño académico.

Finalmente, el hecho de que el aislamiento social es a menudo la causa principal de la deserción voluntaria (Tinto, 1987c), nos obliga a analizar con profundidad el dato reiteradamente mencionado de que el abandono de las instituciones de educación superior es más frecuente en el primer semestre de la carrera.

7.4 Sistema social

Tinto (1987a) señala que las experiencias de los alumnos en los ambientes formales e informales del sistema social de la institución, también pueden producir el abandono voluntario a través de la incongruencia y el abandono social. Asimismo, Wall (1970) considera que las interacciones entre estudiantes en ese sistema son esenciales para el desarrollo de importantes vínculos sociales, que contribuyen a su incorporación a la comunidad universitaria donde la integración social de una persona y las satisfacciones que origina, fortalecen los compromisos con la institución, donde también es un elemento orientador para el desarrollo de la personalidad social e intelectual, condición importante en la vida del adulto joven.

Corroborando lo anterior, el estudio de Coleman (1961, citado en Tinto, 1987a) llevado a cabo en algunas instituciones del nivel medio superior, demostró que sólo podían comprenderse cabalmente los diferentes comportamientos estudiantiles si se les consideraba en el contexto del ambiente social establecido por

otras personas en la institución, donde concluye que las diferencias en los alumnos pertenecientes a distintos colegios, fueron el reflejo directo del grado en que el clima cultural de la comunidad estudiantil, considera el desempeño académico como un factor importante para el prestigio personal; de esta forma, en función de la importancia que se atribuya al rendimiento como un determinante del éxito, mayor será la presión sobre los alumnos en general; en especial para los más ambiciosos y brillantes por lo que implica la obtención de logros. Inversamente, cuanto más se vinculen los valores estudiantiles con objetivos no académicos, menores serán el rendimiento promedio de la escuela y el número de alumnos destacados.

7.4.1 Actividades extracurriculares

Tinto (1987a), señala que es muy importante considerar las experiencias ocurridas en el dominio formal de la vida social de la institución, como el caso de las actividades extracurriculares, ya que esas interacciones constituyen el elemento básico de la vida cotidiana de la comunidad y la fuente principal de las percepciones estudiantiles vinculadas con el ambiente predominante de la institución, ya que pueden conducir a los alumnos a percibirse a sí mismos como integrados social e intelectualmente, o extraños con respecto a los otros miembros de la universidad.

En este sistema social de la universidad, las interacciones personales que se dan de manera informal y cotidiana entre los estudiantes, profesores y funcionarios, tienen lugar en actividades extracurriculares donde las experiencias en este sistema pueden tener importantes efectos sobre el desempeño académico, expresado por ejemplo, en las actividades académicas que se realizan en el mundo no oficial del recinto favoreciendo la integración social dentro de la institución (Tinto, 1987a).

Así, las experiencias en la esfera informal del sistema académico, pueden influir en las que suceden en el dominio formal de ese sistema; esto puede ocurrir en ambos sentidos, donde las satisfactorias relaciones entre profesores, personal y estudiantes fuera de las aulas y oficinas de la institución, pueden mejorar directamente el desarrollo intelectual, y por consiguiente, favorecer la integración en el sistema académico de la institución. En este sentido, pueden producir una mayor vinculación de los estudiantes con los múltiples aspectos de la labor académica, y por lo tanto, contribuir indirectamente a elevar los niveles de su rendimiento

educativo; inversamente, la ausencia de interacciones informales y/o de relaciones satisfactorias entre estudiantes y profesores, puede llevar a bajos rendimientos académicos y, eventualmente a la exclusión de la institución (Gómez, 2002).

Finalmente, la incorporación del sistema social informal de la universidad suele compensar la falta de información en la vida académica e intelectual cuando la institución está estructurada así por los docentes y funcionarios. No obstante, tal cosa ocurre a expensas del desarrollo intelectual y social de esos alumnos Teophilides y Terenzini, 1981; Endo y Harpel, 1982 (citado en Tinto, 1987a). Aún entre aquellos estudiantes que perseveran, las amplias relaciones con los profesores están vinculadas a elevados grados de formación intelectual y social. Esta relación es cierta aunque se tomen en cuenta las diferencias de capacidad, el desempeño en los niveles previos y la anterior experiencia educativa (Endo y Harpel, 1982; citado en Tinto, 1987a).

7.4.2 Interacciones con las agrupaciones de alumnos

Los amigos proporcionan una importante fuente de apoyo emocional, donde las circunstancias que los rodean son experimentadas por personas que sienten lo mismo al mismo tiempo, y de esta manera pueden sentirse comprendidos (Delval, 1994). Con ellos, el joven aprende a expresar mejor sus pensamientos, sentimientos, hacer planes, manejar conflictos, compartir confidencias y brindar apoyo emocional (Papalia et al., 2005). En un grupo de amigos pueden encontrar afecto, simpatía, guía, autonomía e independencia de los padres; estos grupos pueden ser clasificados como populares, rechazados, olvidados, controversiales y normales es decir, aquellos que no reciben cantidades predominantes de comentarios de ningún tipo (Marchesi et al., 1990).

Los jóvenes buscan la amistad de otros jóvenes parecidos a ellos, basándose en la elección y el compromiso, donde buscan lealtad, marcando una transición hacia las relaciones de la amistad adulta (Papalia et al., 2005).

Los grupos de pares permiten a los jóvenes experimentar su primera independencia. A su vez, les brindan oportunidades, reciprocidad y exploración de nuevas relaciones. El lenguaje que manejan, las creencias, valores y expectativas pueden crear un sistema de comunicación que los separe de sus padres. En el

grupo puede adquirir una variedad de roles: líder, seguidor, desviacionista o conformista. Los estilos en los que suelen participar los grupos pueden ser hedonistas, complacientes o de protesta (Grinder, 1997).

También en esta etapa existen ciertas inquietudes en materia de sexualidad, ya que muestran un aumento en la excitabilidad alcanzando su punto más alto hacia los veintes o treintas, Kinsey, Pomeroy y Martin (1984, citado en Grinder, 1997). Asimismo, comienzan las citas, donde las motivaciones más fuertes para la elección de pareja son el tener compañía, con el objeto de conocerse, divertirse y pasarla bien.

Cabe señalar que actualmente se ha dado una mayor apertura al tema de las relaciones sexuales prematrimoniales (Papalia, et al., 2005); lo cual conlleva a que los jóvenes estén más expuestos a contraer enfermedades de transmisión sexual y al embarazo, lo cual suele preocuparles y en donde la información sobre sexualidad y anticoncepción son consideradas como alternativas importantes. Por lo tanto, la orientación sexual es un asunto de suma importancia; así, este punto de interés se acompañará del aspecto amoroso afectivo, el cual se determinará como heterosexual, homosexual o bisexual, en donde influirán patrones de crianza, ambiente familiar, factores hormonales y neurológicos (Mussen et al., 1982).

En este sentido, de acuerdo con datos de Consejo Nacional de Población y Vivienda (Conapo, 2000), la mayoría de los adolescentes jóvenes son personas solteras 74.3%, aunque se estima que aproximadamente el 24.4% ya se han casado o viven en unión libre, y poco más del 1.2% tienen una unión disuelta. Finalmente, el tránsito de la soltería a la vida conyugal, marca en el mundo simbólico el paso de la adolescencia a la edad adulta, ocurre para la mayoría de la población a partir de los veinte años, como resultado de una paulatina postergación del inicio de la vida en pareja y puede ser que decidan casarse a esta edad, pero cuando esto sucede, por lo general adoptan responsabilidades de adulto a pesar de continuar transitando en la adolescencia (Grinder, 1997).

7.5 La decisión de desertar

La relevancia de los jóvenes de 15 a 24 años dentro del contexto nacional radica no solamente en su importancia numérica, sino principalmente en el desafío que significa para la sociedad garantizar la satisfacción de sus necesidades y demandas, así como el pleno desarrollo de sus capacidades y potencialidades particulares (Labra, 2005).

Justamente, considerando que durante esta etapa tienen lugar transiciones y decisiones cruciales que influirán en etapas posteriores de sus vidas; el estudiante universitario pasa por una serie de pasos posteriores al examen de admisión, que en muchos casos, a partir de la dificultad que éste le representó, el alumno puede inferir en qué medida sus antecedentes académicos le permitirán tener éxito en las materias del nuevo ciclo educativo; otros referentes son la integración exitosa a la institución, que va desde cumplir con ciertos mínimos de aprovechamiento escolar; hasta el grado de dificultad y reto intelectual que le representa, lo cual puede mantenerlo cursando sus estudios exitosamente o llevarlo a elegir desertar de la institución o del sistema (Osorio, 2000).

Para ello, se presenta un breve análisis de las principales razones que llevan al alumno a desertar, que van desde la deserción voluntaria e involuntaria hasta la deserción de las instituciones de educación superior y/o del sistema, ya que en ambos casos, Tinto (1987a) señala que se ha prestado poca atención y con frecuencia se tratan como si fueran un solo problema.

7.5.1 Deserción voluntaria

La deserción voluntaria del alumno refleja la opinión personal de que prolongar la permanencia en la institución podría no coincidir con intereses más relevantes; de ahí la tendencia de algunos alumnos al explicar que su abandono de la universidad no fue un fracaso, sino que es resultado de una decisión consciente de interrumpir sus estudios. Por esta razón se origina la repetida observación de que los desertores voluntarios son a menudo *intelectualmente disidentes*³ con respecto al

³ Entendido como diferente de la orientación general de la comunidad universitaria. No implica necesariamente el extravío en otros dominios (por ejemplo, la conducta) o en relación con más amplios patrones de orientación intelectual (Tinto, 1987a p. 62).

resto de la institución (Tinto, 1987a). Asimismo, señala que este tipo de deserción generalmente tiene poco que ver con las dificultades académicas, ya que en lugar de reflejar desempeños deficientes, manifiestan más bien las características de las experiencias personales, sociales e intelectuales realizadas en la universidad; expresando el grado en que esas experiencias contribuyen a integrar a los individuos en la vida social e intelectual de la institución.

Por esta razón es difícil estimar la proporción de alumnos clasificados como desertores voluntarios, donde los análisis realizados con asesores pertenecientes a diferentes instituciones, permiten suponer que esa proporción varía mucho entre los distintos tipos de establecimientos y que en general, es más elevada en aquellos que, con altos niveles de exigencias académicas, inscriben un gran número de alumnos eficientemente capacitados, por lo cual, se estima que la magnitud de las deserciones voluntarias por razones académicas puede variar del 10% al 30% (Tinto, 1987b).

Por otra parte, existen alumnos que perciben muy reducidas las exigencias académicas y deciden abandonar porque consideran que el nivel educativo de la institución no es suficientemente competitivo para sus intereses (Tinto, 1997); así, no resulta sorprendente que en esas situaciones, la razón más frecuentemente mencionada para explicar el abandono fue la insatisfacción con la calidad de la enseñanza, el tedio y el nivel intelectual de la universidad (Demitroff, 1974; Steele, 1978 en Tinto, 1987a).

Sin embargo, señala Tinto (1987c), que no debe suponerse que esos desajustes son debidos por entero a limitaciones o deficiencias del sistema académico de la universidad; aunque muy a menudo ese es el caso, también es cierto que algunos estudiantes no pueden o no quieren aprovechar el amplio conjunto de recursos académicos a su disposición, donde es una realidad ineludible que los alumnos también deben mostrar cierta iniciativa personal para buscar y ampliar la gama de recursos académicos que ofrece la institución.

De la misma manera, algunos estudiantes bien dotados desde el punto de vista mental son además, perezosos para el trabajo intelectual. De este modo, algunas deserciones voluntarias se relacionan con una falta de compromiso con las

metas educativas y/o características personales que perturban la búsqueda de la superación intelectual; un ejemplo de ello puede ser la rigidez mental (Tinto, 1987a p. 61).

7.5.2 Deserción involuntaria

Esta deserción también es conocida como la exclusión institucional que realiza el alumno, principalmente por razones académicas y representa sólo un pequeño porcentaje del total de abandonos estudiantiles de la educación superior, ya que menos del 15% de todos los abandonos institucionales adoptan la forma de exclusión académica. En la mayor parte de los casos se producen sin que existan presiones formales por parte de la institución; por lo que también se afirma que en general es más elevada en aquellos alumnos con altos niveles de exigencias académicas (Tinto, 1987b).

Esta situación se ha tratado de explicar a través del estudio realizado por Getzalf, Sedlacek, Kearney y Blackwell (1984, citado en Tinto, 1987a) donde concluyó que los alumnos estaban más predispuestos a desertar cuando percibían una gran disminución del rendimiento académico, y que esto ocurría aún después de controlar una serie de características previas al ingreso, que incluían además, las mediciones de la capacidad, por lo tanto, el efecto de una notable reducción del desempeño académico sobre la persistencia en la institución, era similar tanto en los estudiantes capaces como en los de menor capacidad.

Por otro lado, los requerimientos académicos excesivos o las altas exigencias académicas reflejan que el estudiante que supone no tener la capacidad para satisfacer las exigencias, o para desarrollar y aplicar las habilidades y hábitos de estudio necesarios para lograrlo; lo conduce a elegir el camino del abandono antes de experimentar un probable fracaso para transferirse a otras instituciones cuyas exigencias académicas considera más razonables (Tinto, 1987a).

7.5.3 Deserción a la institución

Este tipo de abandono obedece a la exclusión de una determinada institución universitaria. Cabe señalar que en muchos casos este tipo de deserciones son, en realidad, movimientos migratorios del alumno hacia otras universidades del sistema,

mejor conocidas como transferencias institucionales; mientras que en otros casos; son el resultado de una interrupción temporal de los estudios formales identificados también como deserciones temporales. Esto ocurre principalmente cuando el alumno percibe deficiencias académicas en la universidad donde se encuentra inscrito y como consecuencia, responde transfiriéndose a otra institución que se adapte a sus expectativas educativas (Tinto, 1987c).

También es importante reconocer que ciertos alumnos deciden a veces abandonar las instituciones de educación superior sin alcanzar la graduación, sencillamente porque no tenían intención de permanecer en ellas hasta lograrla Rossmann y Kirk (1970, citado en Tinto, 1987a). En este sentido, es muy común encontrar entre este tipo de desertores, a sujetos que ingresan a la universidad para adquirir habilidades adicionales, aprender el contenido específico de un área o bien, obtener un número complementario de créditos en un curso; sin embargo, no debemos olvidar que siempre hay una cantidad de personas que participan de la educación superior por limitados periodos de tiempo, sencillamente porque desean aprender. Igualmente, existen los casos de algunas personas que ingresan a la educación superior con la intención explícita de abandonarla antes de la graduación, para transferirse a otra institución (Tinto, 1987c).

Por lo tanto, definir la deserción desde la perspectiva institucional no es una tarea sencilla, pues aún no está muy claro que todos los tipos de abandono requieran la misma atención, o exijan similares formas de intervención por parte de la institución. Así, la dificultad que afrontan las universidades para definir este fenómeno consiste en identificar qué tipos de abandono, entre todos los que pueden ocurrir en una institución deben ser calificados como deserciones en sentido estricto, y cuáles pueden ser consideradas como un resultado normal en el funcionamiento institucional (Tinto, 1987b).

Como se señaló antes, la decisión de abandonar puede obedecer a distintas causas, algunas de ellas susceptibles de intervención institucional, otras no. Ciertas formas de abandono tal vez involucran a tipos específicos de estudiantes, cuya baja constituye el motivo particular de preocupación para los funcionarios de la institución; otras pueden representar la pérdida de individuos cuya permanencia quizá no sea tan importante para la universidad (Tinto, 1997).

Cada estudiante que abandona la institución crea un lugar vacante en el conjunto estudiantil, que pudo ser ocupado por otro alumno que persistiera en los estudios; por consiguiente, la pérdida de estudiantes causa serios problemas financieros a las instituciones, al producir inestabilidad en la fuente de sus ingresos (Bravo, 1989); cabe señalar que éste es un indicador de mayor impacto en el sector privado, en el cual las colegiaturas constituyen una parte sustancial de los ingresos institucionales (Tinto, 1987a).

Por otra parte, las universidades difieren tanto en sus metas como en su estudiantado y por ende, varían también sus definiciones de la deserción; muchas de estas variaciones reflejan necesariamente las circunstancias particulares de una institución, algunas otras indican diferencias entre tipos o categorías de universidades; por ejemplo, en las instituciones con carreras de dos años, la deserción como un ejercicio de transferencia a otra universidad de mayor nivel académico, puede constituir una forma de abandono comprensible y hasta deseable; mientras que el mismo comportamiento en una institución privada y elitista puede ser considerado como un serio problema. Análogamente, las bajas por razones académicas tal vez causen poca preocupación en las instituciones con ingreso irrestricto, pero pueden ser un importante motivo de inquietud para aquellas universidades con niveles académicos competitivos (Tinto, 1987b).

Institucionalmente, la incapacidad de retención incumple metas y cuestiona la posibilidad de la escuela para poner a disposición de los individuos oportunidades formativas “realistas” (Rubio, O. 2002). En este sentido, la idealización de lo que “debe ser” un estudiante contiene con frecuencia con lo que los estudiantes “son” en realidad, ya que el desconocimiento de las características socioeconómicas básicas de los jóvenes, e incluso de las habilidades académicas previas enfatiza la mirada de la propia institución escolar como “víctima” de estudiantes no adecuados a la oportunidad educativa (Tinto, 1987a).

7.5.4 Deserción del sistema

Éste tipo de deserción se refiere al abandono que realiza el alumno de todo el sistema de educación superior (Tinto, 1987b).

Al respecto, el estudio de Waterman y Waterman (1972, citado en Tinto, 1987a) es muy claro, donde señala que la inseguridad en la elección de carrera es un problema mucho más frecuente entre los alumnos desertores del sistema, ya que aproximadamente el 80% de los alumnos que abandonaron no tenían bien definidos sus planes académicos en el momento de la deserción; y lo mismo ocurrió cuando los planes del alumno y su futuro ocupacional permanecían indeterminados durante períodos prolongados; es decir, cuando persistía esta incertidumbre por varios años.

Tinto (1987c) señala que es difícil determinar este abandono, ya que son muchas las causas que lo originan, entre éstas: las metas modestas, los compromisos institucionales débiles y el bajo nivel de compromiso con las metas. Lo mismo sucede en el caso de los alumnos que no han aprendido cómo resolver las situaciones mencionadas anteriormente como dificultades, ya que aún no han adquirido las habilidades necesarias para aplicar sus energías a la solución de los problemas que enfrentan (Bandura, 1977; Lazarus y Launier, 1978 citado en Tinto, 1987a); por lo que ante ningún tipo de ayuda, muchos tropiezan y desertan sin hacer un intento serio para adecuarse a la vida universitaria.

Por lo general, este tipo de deserción se da en forma voluntaria, cuando el alumno siente que ya no es posible continuar asistiendo a la institución, pero sobre todo por su incapacidad para satisfacer las exigencias académicas mínimas; asimismo, las situaciones de incongruencia o aislamiento, más que la incompetencia académica, parecen ser fundamentales en el proceso del abandono del sistema. Finalmente, la deserción de la mayor parte de los estudiantes refleja la decisión personal de dejar la institución, no de que ésta las excluya de su seno (Tinto, 1997).

Finalmente, en ambos tipos de abandono, algunas estimaciones (ANUIES, 2002) indican que de cada 100 estudiantes que por primera vez ingresan al SES, aproximadamente 45 obtendrán un título. Ponderando en términos de abandono, 41% de los estudiantes de la cohorte dejarán el sistema de educación superior sin obtenerlo, por lo tanto, la mayoría de ellos (tres cuartas partes), abandonará en los dos primeros años de la trayectoria académica y una gran proporción ocurrirá en el primer año de ingreso (Tinto, 1987a, p. 21).

Por otra parte, Tinto (1987b) señala que las tasas institucionales de abandono son necesariamente un reflejo de las circunstancias y características particulares de una institución; en forma similar, aunque las variadas tasas de abandono observadas dentro del sistema entre diferentes grupos de estudiantes, pueden indicar la existencia de amplias diferencias en sus experiencias universitarias, únicamente el conocimiento de las experiencias concretas de los alumnos en un marco institucional específico nos informará acerca de la característica común de la deserción en la educación superior.

En conclusión, la información arrojada sobre el abandono institucional y del sistema, consiste en datos agregados que describen el comportamiento de grupos de individuos e instituciones, donde no se refiere al comportamiento de cada uno y de todos los miembros del grupo; por lo tanto, lo que es válido para algunos estudiantes o universidades puede no aplicarse necesariamente en cada uno y todos los integrantes del conjunto (Tinto, 1997).

LA IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS COMPENSATORIOS COMO UNA RESPUESTA A LOS RETOS Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

8. Definición de programas compensatorios

Tinto (1987a) señala que en general, cuando se detectan serias desigualdades en el conjunto de conocimientos y habilidades de los alumnos que recién se incorporan a las IES, éstas no ofrecen de manera sistemática programas de nivelación o cursos remediales.

Ante esta situación, y con el fin de disminuir la deserción y el abandono escolar, es necesario mejorar cuantitativa y cualitativamente los servicios educativos, e incidir en las categorías preventivas, formativas y remediales (en ese orden) para lograr un desempeño exitoso de los estudiantes (ANUIES, 2001).

De tal forma que, se han implementado un conjunto de acciones que se dedican a desarrollar aquellos aspectos considerados como deficitarios en los sujetos que fracasan, atribuidos fundamentalmente a variables socioculturales, es decir, compensan las debilidades detectadas (Linares, 2000). Por lo tanto, un programa compensatorio es un grupo de programas educativos destinados fundamentalmente a atender las necesidades de sujetos que sufren dificultades en la realización de tareas intelectuales, los cuales derivan en una disminución del éxito académico.

9. Criterios básicos para su aplicación

El artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que toda persona tiene derecho a recibir educación. En este sentido, la Ley General de Educación (2004) es explícita, al establecer que las autoridades

educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos. Dichas medidas estarán dirigidas de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas y sociales de desventaja.

Por su parte, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001) sostiene que los problemas de equidad son inherentes al funcionamiento y la estructura del propio sistema educativo, ya que el sistema, en su funcionamiento, ha sido un factor para sostener la injusticia educativa donde los mejores recursos (económicos, humanos y materiales) se concentran en las regiones de fácil acceso, al igual que los servicios de mayor calidad; por lo que en general, la atención en el aula se dirige a los alumnos que presentan mejor disposición al aprendizaje; y donde el sistema en general, responde a los grupos con mayor capacidad, descuidando a los sectores marginados de la sociedad.

En este sentido, la aplicación de los programas compensatorios surge como consecuencia de la necesidad de atender las áreas o aspectos concretos que actúan como factores determinantes del bajo rendimiento escolar de los alumnos; igualmente, las medidas que se han tomado para atender a los sujetos con necesidades de compensación educativa, se han realizado en todos los niveles educativos, las cuales radican en la aplicación de una serie de estrategias globales y estructuras dirigidas al ámbito comunitario, centradas prioritariamente en el marco escolar (Linares, 2000).

Por lo tanto, elegir un programa compensatorio puede ser una manera distinta de trabajar en un área específica, utilizando para ello, materiales elaborados por el profesor y convenientemente, justificados en un modelo psicológico-didáctico (Blanco, 2000). De esta forma, un programa compensatorio es una medida para “recuperar” cualquier aspecto del trabajo académico o intelectual, en tanto las necesidades de los alumnos así lo requieran, al tiempo que busca promover el mayor desarrollo personal del sujeto en los aspectos relacionados estrechamente con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Linares (2000), señala que los criterios básicos para la aplicación de programas compensatorios son:

- a) Estar dirigidos al marco escolar y en un principio, incorporar los programas como apéndices al currículum general, introducidos en sesiones cortas y periódicas, con el fin de que cada profesor pueda seguir la programación que ha elaborado para otras áreas de aprendizaje.
- b) En la medida de lo posible incorporar y coordinar los contenidos de los programas con las actividades del currículum general, para que no supongan un añadido totalmente desconectado del contexto pedagógico de la institución escolar.
- c) Aplicar preferentemente a pequeños grupos de alumnos, con el fin de lograr una mayor eficacia de los resultados, obedeciendo a las propias características de los programas.
- d) Adaptar cada tipo de programas a las necesidades concretas del alumnado.
- e) Instrucción del profesorado en la aplicación de estos programas; así como el suficiente conocimiento sobre sus características y resultados para favorecer la transferencia y generalización de los contenidos a otras actividades del currículum.
- f) Contemplar en el diseño de los programas, elementos de control y valoración de resultados lo suficientemente rigurosos, que permitan evaluar debidamente la eficacia de su aplicación.

De esta manera, es importante tomar en cuenta que en la implementación de estos programas se concentran una serie de elementos que al interactuar entre sí, pueden favorecer o perjudicar los resultados en su operación; por eso, es muy importante su evaluación continua para lograr mejores resultados en su aplicación.

Por todo lo anterior, es importante reconocer que se han implementado acciones en nuestro país en el rubro de los Programas Compensatorios en los diferentes niveles educativos, con el fin de resolver los problemas de deserción, abandono y rezago.

En este sentido, en la educación superior, se encontraron algunas experiencias educativas que han tratado de dar respuesta a los problemas de reprobación, rezago académico, bajo aprovechamiento, deserción y pocas habilidades para el estudio en la población académica; por lo tanto, específicamente en la Universidad Nacional Autónoma de México; se ha encontrado que estos programas educativos, en general son más bien de carácter preventivo y formativo, no remedial, ya que están dirigidos al apoyo del aprendizaje y aprovechamiento escolar de los alumnos, los cuales básicamente se sustentan en el diagnóstico temprano de estudiantes con dificultades en el aprendizaje; la historia previa del alumno sobre un rendimiento escolar bajo, o que por diversos factores caen en la categoría de población en “alto riesgo” de reprobación o desertar (Valle, 2001).

10. Antecedentes en la aplicación de programas compensatorios en el nivel de educación superior

En lo relativo a la aplicación de programas compensatorios en el SES, a nivel federal atendiendo al criterio de equidad y con el fin de apoyar a los estudiantes provenientes de hogares con bajos niveles de ingresos, a partir del 2001 se instrumentó el Programa Nacional de Becas para Estudios Superiores (PRONABES), el cual desde su inicio, ha incrementado significativamente su participación, con 137 mil 600 estudiantes en un plazo de cuatro años, donde en general, los indicadores de aprovechamiento escolar de los becarios muestran tendencias positivas. Por otra parte, a cinco años de haberse emitido una propuesta metodológica para apoyar a los estudiantes de licenciatura con programas de tutoría, el 41% de las instituciones los ha incorporado (Presidencia de la República, 2005).

En las experiencias institucionales, es importante señalar el caso de la Facultad de Química de la UNAM, en la que desde 1995 se inició el Sistema de Atención Diferenciada a los Alumnos de Primer Ingreso (SADAPI), dirigido a los alumnos detectados a través del examen diagnóstico, que presentan deficiencias en ciertas habilidades académicas necesarias para cursar con éxito las licenciaturas que se ofrecen en dicha facultad como:

- Lenguaje impreciso (se refiere a lenguaje simbólico, químico, matemático y gráfico).
- Falta de conocimientos básicos en el área de las ciencias.
- Deficiente formación en pensamiento matemático.
- Carencia de hábitos y métodos de estudio eficientes.
- Motivaciones vocacionales débiles por las carreras vinculadas con la Química.

Así, en el Programa SADAPI se conforman grupos especiales, donde los alumnos de primer ingreso trabajan los contenidos curriculares de la carrera durante el primer año recibiendo apoyos especiales a su formación académica y en la disciplina; de manera que en el segundo año, han logrado nivelarse con sus compañeros de los grupos regulares.

Aunque la participación del alumnado es voluntaria, se les invita a participar dando preferencia a los alumnos que se ubican en los dos quintiles medios (es decir 20-60%) en la evaluación diagnóstica. Por otra parte, las actividades curriculares que se ofrecen a los alumnos abarcan cuatro modalidades: 1) cursos remediales básicos (Matemáticas y Química Básica); 2) talleres/laboratorios de trabajo supervisado e integración; 3) talleres de fomento de habilidades académicas metacurriculares y 4) reforzamiento de los programas de las asignaturas curriculares del primer semestre.

Es importante destacar que el Programa enfatiza apoyos metacurriculares para los alumnos directamente vinculados con la enseñanza de las disciplinas científicas, por lo que además de contar con profesores-tutores de grupo, se cuenta con el apoyo de estudiantes-asesores. Las evaluaciones a este Programa (Garritz, 2004) señalan que con 400 alumnos de las generaciones 1992-95, se logró una aprobación en las asignaturas del primer semestre del 95% y que el abandono escolar se redujo en un 25%.

Otra experiencia en la aplicación de programas compensatorios es el caso de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES-z), en las carreras del área de Ciencias de la Salud y del Comportamiento, las cuales manifiestan altos índices de

deserción, reprobación e inscripción a exámenes extraordinarios en los tres primeros semestres.

Un ejemplo de ello es la carrera de Químico Farmacéutico Biológico (QFB) donde la reprobación en el módulo Matemáticas I, fue del 72% en el año de 1999, mientras que para el semestre 99-2 sólo el 20% de los alumnos eran estudiantes regulares, es decir, tenían aprobadas todas las materias que inscribieron. Por este motivo, a partir de la generación 2000 se instrumentó un semestre propedéutico con 113 alumnos donde se les ofrecieron tres materias curriculares como Matemáticas, Química y Física; cuatro de índole metacurricular como Inglés, habilidades del pensamiento, desarrollo personal y cómputo; así como otras actividades de tipo complementario, como orientación educativa y personal, o autocuidado.

Así, Mata (2000, citado en Garritz, 2004), indica que de acuerdo con los resultados, las materias con contenidos de habilidades del pensamiento y desarrollo personal contribuyeron significativamente a registrar un incremento en las calificaciones obtenidas en Química y Matemáticas.

Por otra parte, en la propia Facultad de Psicología, también se han operado este tipo de programas. El Primer informe de actividades de la Facultad de Psicología (UNAM, 2000), señala que se implementó el *Programa de rescate de alumnos deudores de las materias del tronco básico de la carrera*; el propósito del mismo fue instaurar cursos y apoyo académico de tipo remedial y formativo, para elevar el nivel de aprendizaje y acreditación de las asignaturas de Psicofisiología, Matemáticas; Anatomía y Fisiología del sistema Nervioso y Matemáticas II; materias de los semestres básicos que muestran un elevado índice de reprobación, consideradas como “cuello de botella”. Por otra parte, el Segundo informe de actividades (UNAM, 2003), señala que en el semestre 2004-2005, el mismo Programa cambió su nombre a *Programa de apoyo académico a materias con alto índice de reprobación*, el cual brindó asesoría individual al cien por ciento de los estudiantes deudores y rezagados que solicitaron el servicio, donde además se contó con el apoyo de estudiantes de servicios social de las Facultades de Ingeniería y Ciencias, quienes impartieron cursos remediales y un curso propedéutico.

Otro apoyo que se implementó es el *Programa de Fomentos y Apoyos a la Titulación en la Licenciatura*; donde el propósito del mismo fue analizar la problemática asociada a la eficiencia terminal de la carrera y el proceso conducente a la titulación, con el fin de optimizar los mecanismos existentes y proponer opciones de titulación. Así, en el periodo comprendido entre mayo de 2002 a mayo de 2003, de acuerdo con el Segundo informe de actividades (UNAM, 2003), se señala que como parte del *Plan de Desarrollo Institucional*, se realizaron una serie de acciones en beneficio de los egresados que aún no obtienen su título de licenciatura; para ello se elaboró una *Guía para la Titulación de la Licenciatura* (2003), en la que participaron la División de Estudios Profesionales, la División del Sistema de Universidad Abierta (SUA) y la División de Educación Continua (DEC). Asimismo, se elaboró una propuesta de otras opciones de titulación para la Carrera de Psicología, misma que fue aprobada por el H. Consejo Técnico de la Facultad de Psicología con el fin de incrementar los índices de titulación.

Por otra parte, se cuenta con un *Programa de apoyo, orientación personal y académica* a los estudiantes de la Licenciatura en Psicología, donde se ofrece una diversidad de servicios psicológicos de alta calidad como asesorías, consejo educativo, formación en habilidades académicas y apoyo psicoterapéutico a los estudiantes que así lo requieran, abarcando las áreas personal, académica y de identidad universitaria. También, se realizó el diagnóstico de las áreas de mayor vulnerabilidad de la población estudiantil y se diseñaron e impartieron 16 cursos y talleres que respondieron a las necesidades detectadas atendiendo a 245 alumnos (UNAM, 2003).

Además, dentro de los proyectos institucionales de la Administración Central de la UNAM, a través del Programa de Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura, que coordina la Dirección General de Evaluación Educativa; en diversas escuelas y facultades se lleva a cabo el *Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente*; donde sus principales acciones se encuentran enmarcadas en actividades de apoyo integral a los estudiantes a través de programas y actividades de apoyo académico. Cabe señalar que este Programa se detallará más adelante, ya que es objeto de la presente investigación.

Por otra parte, ANUIES (2001) señala que la permanencia de los estudiantes en la universidad está asociada con su participación en programas especiales. En este sentido, los esfuerzos que han probado su utilidad, contemplan estrategias de intervención que consisten en orientación académica y personal a los estudiantes, seguimiento desde el primer semestre, tutorías y grupos de apoyo, seminarios de estrategias de aprendizaje y creación de espacios para atender necesidades especiales (Camarena, 1998).

Finalmente, (Poiacina, 1983) señala que los modelos de retención exitosos combinan investigación institucional, estrategias de intervención y evaluaciones, donde las modalidades se componen de cursos propedéuticos, actividades académicas compensatorias o para remediar deficiencias específicas. Sin embargo, el éxito de estos programas será limitado mientras no se mejoren las experiencias académicas en el salón de clases, especialmente en el primer año, el cual es considerado como el más crítico (Tinto, 1987a).

10.1 Programa de Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura*

10.1.1 Antecedentes

Este Programa es una propuesta institucional para mejorar la calidad en la atención de los alumnos de las licenciaturas, fundamentar acciones académicas en el conocimiento sistemático de su desempeño escolar y operar orgánica y sistemáticamente acciones y estrategias para fortalecer la licenciatura. Fue aprobado por el Colegio de Directores de Facultades y Escuelas de la Universidad el 14 de marzo de 2002 y entró en operación, en forma piloto, en el ciclo escolar 2002-2 en la mayoría de las facultades y escuelas de la UNAM.

El Programa tiene tres propuestas centrales:

1. Mejorar la calidad en la atención de los alumnos.
2. Fundamentar las acciones académicas en el conocimiento sistemático del desempeño escolar.

* La información de este apartado se encuentra en la Presentación del Programa elaborada por la Dirección General de Evaluación Educativa DGEE (2002). Presentación del Programa de Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura, UNAM:DGEE.

3. Operar orgánica y sistemáticamente las acciones y estrategias para fortalecer la licenciatura.

Sus objetivos generales son mejorar el desempeño escolar de los alumnos de licenciatura e incrementar la eficiencia de los estudios de este nivel. De igual manera, sus objetivos específicos son incrementar los índices de retención, disminuir las tasas de rezago, aumentar las tasas de egreso por generación e incrementar los índices de titulación.

10.1.2 Operación del Programa

El Programa está dirigido a todos los alumnos de la UNAM, donde con base en los lineamientos generales, cada escuela y facultad lo adaptará a las disciplinas que aborda, así como a sus condiciones y recursos. Su aplicación está a cargo de las propias facultades y escuelas; las cuales se apoyan en las actividades que éstas realizan para favorecer el desempeño de sus alumnos; por lo que además, la administración central proporcionará, apoyos generales de carácter técnico para su operación.

En síntesis, el Programa enlaza acciones de diagnóstico, intervención y seguimiento que las entidades podrán instrumentar atendiendo las características de su población escolar. Asimismo, como parte de su filosofía, se ha planteado dar atención a todos los alumnos, tanto a los que presentan condiciones de riesgo de abandono de los estudios como a los que tienen rezagos escolares, lo mismo que a los alumnos regulares. Cada entidad decide con qué grupos de alumnos iniciar las actividades del Programa y define su estrategia interna para ampliar la cobertura de atención. Cabe señalar que en el Programa deben intervenir sus responsables operativos en la entidad, los encargados de la dirección académica de las carreras, los tutores y, por supuesto, los alumnos a quienes se dedica esta propuesta institucional.

El Programa articula seis estrategias:

1. Diagnóstico escolar de los alumnos.
2. Tutorías.

3. Actividades preventivas y remediadoras.
4. Orientación institucional y académica.
5. Mejoramiento de los servicios escolares y bibliotecarios.
6. Seguimiento académico de alumnos.

A continuación, se presentan sus estrategias de operación:

El diagnóstico escolar de los alumnos

El diagnóstico escolar es la estrategia inicial del Programa, el cual se realiza en las entidades académicas a través del Sistema de Diagnóstico Escolar desarrollado por la Dirección General de Administración Escolar; dicho sistema permite que las entidades obtengan información de la trayectoria escolar de los alumnos por grupos escolares y por generaciones. En forma adicional, el diagnóstico se puede reforzar con datos institucionales sobre factores sociales, económicos y personales asociados al desempeño escolar.

Con esta herramienta se puede conocer semestre a semestre, el estado académico del alumno, además de establecer un diagnóstico escolar general de la carrera por generación en cada semestre o año lectivo, determinando la proporción de alumnos que aprobaron todas las asignaturas de su primer semestre, el número de alumnos que adeudan una asignatura, así como otras cuestiones útiles. Cabe señalar que por la naturaleza de la información involucrada en los diagnósticos, éstos son generados por personal de la entidad académica autorizado para este propósito, por lo tanto, es recomendable que los resultados sean conocidos por la entidad académica, el titular, el responsable del Programa, los jefes de carrera y los tutores que intervengan para apoyar a los alumnos.

El Programa, tiene como meta realizar este diagnóstico escolar cada semestre, con el fin de contar con información adecuada para apoyar a los alumnos durante el período escolar, y para la planeación adecuada de las actividades remediadoras que la situación de los alumnos demande.

Las tutorías

En este Programa, las tutorías se han definido como actividades sistemáticas de apoyo institucional, dedicadas a orientar a los alumnos para que ellos mismos tengan la capacidad de resolver los problemas que limitan su desempeño académico en la Universidad. Éstas tienen un papel central para contribuir al logro de los objetivos del Programa, en virtud de que a través de ellas se propiciará una atención personalizada a los alumnos que están en desventaja académica, o bien en condiciones que es necesario mantener, en el caso de alumnos regulares y sobresalientes. Las entidades académicas determinan los grupos de alumnos a los que dirigirán las tutorías. Entre éstos se pueden identificar los siguientes:

- Los que tienen probabilidad de abandonar la institución.
- Los que tienen diversos grados de rezago escolar.
- Los alumnos regulares y de alto rendimiento.

Una vez identificada su problemática particular, las entidades deben seleccionar los grupos que atenderán y, en su caso, definir cómo se logrará una mayor cobertura. A continuación se presentan los objetivos que cumplirán las tutorías:

ALUMNOS	OBJETIVOS DE LAS TUTORÍAS
CON PROBABILIDAD DE ABANDONAR LOS ESTUDIOS	<ul style="list-style-type: none">• Proporcionar orientación general para facilitar su integración a la institución.• Orientarlo en el conocimiento de las características de su entidad académica y su carrera.• Ofrecer consejo académico para resolver problemas escolares.• Referir a los alumnos a servicios de atención especializada cuando su problemática personal lo demande.
CON DIFERENTES GRADOS DE REZAGO (ALTO, INTERMEDIO Y RECUPERABLE)	<ul style="list-style-type: none">• Apoyar la identificación de sus dificultades académicas.• Ofrecer consejo académico para resolver problemas escolares.• Referir a los alumnos a servicios de atención especializada cuando su problemática personal lo demande.
REGULARES Y SOBRESALIENTES	<ul style="list-style-type: none">• Estimular para que se mantenga un ritmo de estudios apropiado y se mejore continuamente el desempeño académico.• Favorecer la titulación oportuna.

Fuente: UNAM:DGEE (2002)

Cada entidad académica definirá las bases de organización de las tutorías; para ello es necesario identificar:

1. El número de alumnos que serán atendidos.
2. El número de profesores de carrera y de asignatura con posibilidades de participar en las reuniones de trabajo y con base en ello, el número de horas efectivas que el tutor tendrá que dedicar a sus alumnos asignados a lo largo del semestre o año escolar. Se recomienda que los tutores se asignen por periodos específicos que podrán oscilar entre un semestre y un año escolar.

Aunque es recomendable que las tutorías queden preferentemente a cargo de los profesores de carrera, también es necesario reconocer que muchos profesores de asignatura pueden participar en forma activa en este proceso. Las tutorías deben fundamentarse en los informes de diagnóstico escolar en los que se reportarán las características de la trayectoria escolar de los alumnos. En ellos, el tutor podrá identificar el número de asignaturas aprobadas por el alumno, aquellas en las que se ha inscrito, pero no se ha presentado, así como las no acreditadas. Adicionalmente, es recomendable que los tutores cuenten con información puntual de los cursos y actividades remediadoras que en cada semestre se ofertarán a los alumnos de la entidad académica.

Por otra parte, con el fin de valorar los resultados de las tutorías en cada entidad académica, se sugiere que éstos sean evaluados por los tutores, los alumnos y las autoridades involucradas en la conducción del *Programa de Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura* en la entidad. En su caso, la Dirección General de Evaluación Educativa puede brindar asesoría técnica para evaluar dichos procesos.

Para apoyar la tutoría, la Dirección General de Evaluación Educativa entrega a cada entidad académica un *Manual del tutor*, que contiene orientaciones conceptuales y técnicas para apoyar las actividades de los tutores, así como instrumentos predefinidos que podrán ser utilizados por las entidades y adaptados a las características particulares de las actividades de tutoría; de la misma forma,

brinda apoyo a las entidades académicas a través de talleres en los que se ofrece una información práctica a los tutores para desempeñar con éxito esta tarea.

Actividades de apoyo, preventivas y remediadoras

Las actividades denominadas de apoyo preventivas y remediadoras abarcan el conjunto de acciones extracurriculares que existen en una entidad académica para ayudar a la formación de los alumnos. Éstas son de diferente tipo y tienen propósitos diversos. En atención a tales objetivos, las actividades se pueden clasificar en las que intentan:

- Favorecer la integración de los alumnos a la institución.
- Homogeneizar el nivel de conocimientos de los alumnos.
- Fortalecer las competencias académicas.
- Regularizar la situación académica.
- Estimular la formación académica.

Las que tienen como propósito favorecer la integración de los alumnos a la institución comprenden programas de bienvenida, pláticas de orientación, visitas guiadas en la entidad, así como manejo de folletos y boletines, entre las más frecuentes.

Las orientadas a la homogeneización del nivel de conocimientos de los alumnos, generalmente reciben la denominación de propedéuticas y pueden referirse a cursos semestrales o anuales, obligatorios u optativos.

Las dedicadas al fortalecimiento de las competencias académicas (como el caso del *Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente*, el cual analizaremos en el siguiente apartado) involucra los cursos que las entidades ofrecen a sus alumnos para redactar correctamente en español, traducir o dominar el idioma inglés mejorar las habilidades para el estudio y manejar paquetería de cómputo general o especializada.

Las destinadas a la regularización académica que abarcan cursos intensivos de asignaturas difíciles o que constituyen cuellos de botella en los planes de estudio,

más facilidades para presentar los exámenes extraordinarios, así como cursos para la preparación de los mismos. También puede incluirse en este rubro el desarrollo de guías de estudio, elaboración de cursos en línea o asesorías sabatinas, entre otras tareas.

Las actividades para estimular la formación académica comprenden todo el conjunto de tareas que se programan a lo largo del semestre o año escolar para ampliar la formación de los alumnos, tales como conferencias, seminarios especializados, intercambios con otras instituciones, o programas especiales como el de *Alta Exigencia Académica* (PAEA) que opera en diversas entidades de la Universidad. Aquí también deben incluirse las actividades que las entidades realizan para favorecer la titulación de sus alumnos como pláticas, seminarios de titulación o cursos de educación continua para desarrollar el proyecto de tesis o preparar el examen general de conocimientos.

Cada entidad académica define sus actividades preventivas o remediadoras; sin embargo, su planeación y desarrollo no siempre se fundamentan en las características de la trayectoria escolar de los alumnos, ni se manejan de forma sistemática y, usualmente sus resultados no son evaluados de manera formal.

En el Programa de Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura, estas actividades de apoyo, desempeñan un papel muy importante, pues a través de las mismas, se espera que se atiendan necesidades y problemas escolares específicos de los alumnos.

Para evaluar la oferta actual de dichas actividades de apoyo, preventivas y remediadoras en cada entidad académica, se recomienda utilizar el sistema de clasificación para determinar qué actividades se realizan a la fecha y qué resultados han obtenido.

Orientación institucional y académica

La orientación institucional y académica desempeña un papel esencial en el Programa de Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura, ya que a través de ésta se mantiene informado y ubicado al alumno sobre diversos aspectos como:

- Los principales acontecimientos institucionales y de la entidad.
- Su plan de estudios y la programación de cada semestre o año escolar.
- Las opciones de titulación, así como los requisitos que hay que cubrir y los trámites que deben realizarse.
- Nuevos programas institucionales de formación especial, de becas o de intercambios.
- Ofertas de empleo.
- Cursos especiales.
- Ciclos de conferencias.
- Actividades culturales y deportivas, entre muchos más.

Abarca además, las distintas actividades, estrategias e instrumentos que tienen disponibles la Universidad y sus entidades académicas para orientar a los alumnos tales como sus páginas electrónicas, las cuales incluyen las dirigidas a los alumnos, la de las dependencias administrativas y de las entidades académicas; la Gaceta UNAM, los boletines internos de las facultades y escuelas, los ciclos de pláticas que se organizan para informar sobre los trámites de titulación, los anuncios desplegados, entre otros.

De esta manera, a partir de información precisa, oportuna y suficiente sobre la institución y la entidad, el alumno podrá orientar adecuadamente sus actividades y elecciones académicas.

Es importante que cada entidad evalúe las estrategias y herramientas de información de las que dispone, que determine el tipo de contenido que se manejan a través de éstas, que valore si los alumnos consultan la información, y si además le es útil; donde a partir de una evaluación de los procesos de orientación se tendrán bases para mejorar los existentes y, en su caso, introducir nuevas herramientas de orientación para los alumnos.

Para fortalecer la orientación institucional se cuenta con una página electrónica dedicada al estudiante de la UNAM desarrollada por la Dirección General de Servicios de Cómputo Académico (DGSCA), donde cada entidad académica será responsable de revisar, evaluar, y en su caso reorientar y fortalecer sus procesos de orientación institucional y escolar.

En los procesos de orientación institucional y académica es necesario vigilar que la información que se maneje sea precisa, clara, oportuna, útil para el alumno, vigente, y que además incluya los elementos de referencia o consulta para que los alumnos puedan ampliar su conocimiento de asuntos o temas de su interés.

Mejoramiento de los servicios escolares y bibliotecarios.

Los servicios escolares y bibliotecarios representan espacios de atención a los que continuamente acuden a los alumnos para realizar trámites y apoyar su vida académica. Por ello, se ha considerado fundamental mejorarlos continuamente para ofrecer una atención de mayor calidad a los alumnos en las diferentes licenciaturas de la Universidad.

Mejorar los servicios implica contar con sistemas y procedimientos ágiles y simplificados para atender a los alumnos, así como mayores facilidades electrónicas para que se realicen trámites rutinarios de la vida escolar como las inscripciones, la obtención del historial académico, la consulta del resultado de exámenes, así como acceder a las distintas bibliotecas universitarias para aprovechar al máximo sus servicios especializados de información y documentación, entre otros.

En este caso, se trata de una responsabilidad que comparten la administración central y las facultades y escuelas.

Por su parte, la Dirección General de Administración Escolar impulsará actividades que permitan mejorar los servicios escolares en todas las entidades académicas, mientras que la Dirección General de Bibliotecas desarrollará tareas para facilitar el acceso al sistema bibliotecario de la UNAM. Cada facultad y escuela

valorará qué aspectos específicos de su administración escolar y de sus servicios bibliotecarios podrá mejorar para servir mejor a su comunidad estudiantil.

Seguimiento académico

El seguimiento académico es la estrategia de cierre del Programa de Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura en cada semestre y año escolar. A través de éste se valorarán los resultados obtenidos con el conjunto de las estrategias implantadas en las entidades académicas: el diagnóstico escolar, las tutorías, las actividades preventivas y remediadoras, la orientación institucional y académica y el mejoramiento de los servicios escolares y bibliotecarios.

De esta manera, semestral y anualmente, tendrá que hacerse el seguimiento académico para determinar en qué grado se han incrementado los índices de retención, disminuido las tasas de rezago, aumentado las tasas de egreso por generación, así como los índices de titulación. El seguimiento académico permitirá ajustar las estrategias centrales del Programa y, en su caso, determinar metas específicas que se deben alcanzar cada semestre o año escolar.

En el seguimiento académico participarán diversos actores de la entidad como *el enlace del Programa, el coordinador de la carrera y los tutores*. En su caso, la Dirección General de Evaluación Educativa podrá apoyar a las entidades académicas en la realización de su seguimiento académico, con el fin de que el Programa se beneficie de los resultados de esta estrategia. Podrán utilizarse los indicadores promedio de las últimas diez generaciones, para determinar si las estrategias del Programa están incidiendo en la mejora del desempeño escolar de los alumnos de las licenciaturas y en el incremento de la eficiencia en sus estudios.

La Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) apoyará a las entidades académicas entregándoles los estudios de trayectoria escolar por generación de sus carreras, con el fin de comparar sus resultados y fijar metas a corto, mediano y largo plazo. También se podrá utilizar el programa computacional desarrollado por la Dirección General de Administración Escolar (DGAE) para comparar el estado de los

alumnos que hayan recibido tutorías y, en general, valorar el efecto de la instrumentación articulada de las estrategias del Programa.

Cabe señalar que además, el Programa de Fortalecimiento a los Estudios de Licenciatura cuenta con una serie de apoyos institucionales como:

- **Becas**, cuyo objetivo es otorgar becas a alumnos de alto rendimiento académico que estén cursando la licenciatura en el sistema escolarizado.
- **Capacitación para el Sistema de Diagnóstico Escolar**, su objetivo es capacitar a las personas designadas por el titular de la entidad académica en el manejo e interpretación de la información que se genera a través del Sistema de Diagnóstico Escolar.
- **Portal del tutor**, en este portal de internet se incorporan documentos de las entidades académicas de la UNAM que muestren experiencias en el campo de la tutoría, así como la oferta de cursos, seminarios y talleres que contribuyan al fortalecimiento de los tutores.
- **Página del alumno**, este portal de internet incorpora avisos, noticias y documentos de interés para la población escolar de licenciatura.
- **Taller de tutoría**, su objetivo es introducir a los profesores de las entidades académicas que estén participando en los programas de tutoría en las bases conceptuales, metodológicas y técnicas de la tutoría, mediante ejercicios teórico prácticos.
- **Taller de gestión de tutoría**, el objetivo del taller es introducir a los funcionarios de las entidades académicas (secretarios académicos y coordinadores de área y de carrera) en los principios y criterios que les permitan planear, organizar, supervisar y evaluar sus programas de tutorías.
- **Taller relación tutor-alumno**, su objetivo es introducir a los tutores de las entidades académicas (profesores de área y de asignatura que ya han tomado previamente el taller de tutoría de la DGEE) en los conceptos, principios y herramientas que les permitan mejorar su interacción y comunicación con los alumnos a su cargo.
- **Evaluación de tutores**, su principal objetivo es apoyar a las entidades académicas en la evaluación de los tutores, mediante el diseño de

instrumentos apropiados para ello, así como en los procesos técnicos para sustentar la evaluación.

- **Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente**, el cual se analizará a continuación.

10.2 Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente*

10.2.1 Antecedentes

El Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente (PDHPPF), componente principal de la presente investigación fue antecesor del Programa de Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura (PFEL), ya que comenzó a operar a partir del semestre 2002-1, mientras que el segundo inició en el semestre 2002-2.

Dicha situación obedece a que cuando inició el PDHPPF, aún no se contemplaba el PFEL, por lo que al organizar este segundo, se incluyeron diversas acciones, entre las que se encuentra organizar actividades de formación complementaria para los alumnos, ubicándolo como parte de los apoyos institucionales que brinda la Dirección General de Evaluación Educativa (dgee) a través del Programa de Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura.

La Universidad Nacional Autónoma de México, de acuerdo con su Ley Orgánica, tiene como fines formar los profesionales, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad. Es por esto que los estudiantes deben estar capacitados para trabajar de acuerdo con las exigencias del mundo actual, donde al mismo tiempo deben contar con una serie de conocimientos y habilidades que les permitan mantenerse actualizados y adecuar su actuación a las diferentes condiciones que se le exijan, y dado que los servicios que el profesional presta son esencialmente a través de las habilidades intelectuales, las cuales se caracterizan porque pueden adquirirse a través del entrenamiento y la experiencia (Roger, Cicero y Carlo, 1993), basados en los conocimientos que posee, es factible pensar que las habilidades que requiere son de la misma naturaleza (Quesada, 2000).

* La información de este apartado se encuentra en la Presentación del Programa elaborada por la Dirección General de Evaluación Educativa DGEE (2002). Presentación del Programa de Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura, UNAM:DGEE.

La UNAM, en su evolución histórica, ha adaptado y creado modelos para formar a sus estudiantes, con el fin de dotarlos con las mejores herramientas para enfrentar críticamente y con visión humanista los problemas nacionales típicos de cada época con el fin de adecuarse a los cambios impuestos por el contexto mundial y nacional y lograr que sus egresados adquieran un desempeño calificado.

Cabe señalar que las condiciones del contexto que rodea al ejercicio profesional competente, demanda de habilidades que le permitan mantenerse actualizado adecuando su ejercicio a las condiciones de cambio e incertidumbre que privan en nuestros días. Así, las habilidades instrumentales para buscar información; para colaborar en equipo; para comunicarse oralmente y por escrito en más de un idioma; para manejar medios automatizados y para aprender de manera autónoma resultan cada vez más indispensables, por tanto, tales habilidades son las que permiten una formación permanente, una actualización continua y una adecuación dinámica a los requerimientos cambiantes de las disciplinas y el entorno.

A pesar de que estas habilidades se han vuelto indispensables para la formación y la actuación profesional, los currículos universitarios todavía no las incluyen como propósitos de la enseñanza, razón por la cual sólo existen programas que las desarrollan en forma aislada y adicional a éste.

Por tal motivo surge el Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente, con el propósito de dotar a los estudiantes de las habilidades generales metadisciplinarias que apoyan el desempeño competente, tanto en la vida escolar como profesional (Quesada, 2000).

El Programa se encuentra enmarcado dentro de las actividades denominadas *de apoyo, preventivas y remediadoras*, ya que abarcan el conjunto de acciones extracurriculares que se brindan en las escuelas o facultades de la UNAM, mediante actividades dedicadas al fortalecimiento de las competencias académicas para ayudar a la formación de los alumnos.

Asimismo, tiene dos tipos de componentes, por una parte, está destinado a todos los alumnos de licenciatura y por otra, a los profesores de este nivel.

El Programa cuenta con grandes ventajas como horarios flexibles y constancia de cada curso. Cabe señalar que la participación es voluntaria y es posible llevar el Programa completo, o solo los cursos de su interés; en el primer caso se obtiene una constancia de la UNAM en la que se avala la participación del alumno en el Programa y de igual manera, cada vez que se acredita alguno de los cursos se obtiene una constancia que avala su participación.

Las inscripciones pueden realizarse en cualquier momento en las oficinas de los coordinadores locales del Programa, quienes también brindan información acerca del desarrollo del mismo.

Los requisitos de ingreso son:

- Inscribirse al Programa o a los cursos.
- Tener interés en una superación personal.
- Comprometerse a concluir el Programa o el curso elegido.

Se propone que los alumnos inscritos, desarrollen y fortalezcan las habilidades esenciales y las competencias académicas para aprender eficientemente a lo largo de su trayectoria académica y en el ejercicio de su vida profesional; de tal manera que pueda ampliar sus recursos y oportunidades para aprender, convertirse en un estudiante autosuficiente, enfrentar con mejores herramientas personales cada etapa de la vida académica, adaptarse a los cambios de contextos y de requerimientos del mercado laboral una vez que egresa, y sobre todo, ser competitivo como profesional.

Las habilidades (cursos) que se imparten son:

1. **Búsqueda y Selección de información:** El curso pretende desarrollar en los estudiantes la habilidad para encontrar información válida y confiable de cualquier tema de interés en fuentes de distinta naturaleza, desde aquellas que se consultan directamente en una biblioteca, hasta las que existen en internet. Coordina su enseñanza la Dirección General de Bibliotecas. Duración: 10 Horas.

2. **Manejo de paquetes de cómputo aplicados al área de estudio:** El curso ofrece una formación diferenciada a los alumnos de las distintas carreras, en los paquetes que apoyan y facilitan las labores tanto escolares como profesionales. Está a cargo de la Dirección General de Cómputo Académico. Duración: 28 Horas.
3. **Comunicación escrita y oral:** Se propone que los alumnos se expresen en forma lógica, secuenciada y con las palabras correctas, para que los demás entiendan, sin importar si es en forma escrita o al hablar en público. El curso de comunicación escrita es responsabilidad de la Facultad de Filosofía y Letras y tiene una duración de 42 horas, mientras que el de presentaciones orales está a cargo de la Dirección General de Evaluación Educativa, con una duración de 20 horas.
4. **Comprensión de textos en inglés:** Busca que los estudiantes puedan leer textos especializados de su carrera, escritos en inglés. El curso está a cargo de profesores del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras y tiene una duración de 148 horas.
5. **Aprendizaje autónomo:** Tiene la finalidad de que los alumnos sepan cómo aprender para fomentar el estudio independiente y la actualización permanente. La enseñanza de ésta habilidad está a cargo de la Dirección General de Evaluación Educativa, con una duración de 20 horas.
6. **Trabajo en conjuntos cooperativos:** Fomenta en los alumnos el aprendizaje en forma cooperativa, por medio del cual cada uno se responsabiliza del propio aprendizaje y aprende a intercambiar y argumentar ideas, a negociar conflictos; aprende teniendo como apoyo a los demás integrantes del grupo y a colaborar en la construcción del conocimiento. Su enseñanza la coordina la Dirección General de Evaluación Educativa y tiene una duración de 16 horas.
7. **Autoregulación:** Su finalidad es estimular la capacidad de planear, realizar y supervisar las actividades. Ello facilita la oportunidad de lograr los

objetivos o metas personales. La Dirección General de Evaluación Educativa también coordina su enseñanza, con una duración de 16 horas.

8. **Buscar empleo eficientemente:** Su objetivo es mejorar la forma como los egresados se presentan ante los empleadores. Aprenden a hacer un currículum, presentarse a una entrevista con los elementos suficientes para saber qué información es relevante y qué actitud tomar; en resumen, cómo mejorar la introducción al mercado laboral. Su enseñanza está a cargo de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos y tiene una duración de 16 horas.
9. **Definición del Proyecto de vida:** Este curso se imparte únicamente en el nivel de bachillerato. Con este curso-taller se pretende ayudar al adolescente a realizar una de las tareas más importantes en esta etapa: saber quién es y hacia dónde dirige el rumbo de su vida.

Por otra parte, a los profesores, se les capacita para que en sus cursos desarrollen estas habilidades en los alumnos, al mismo tiempo que enseñan su asignatura y que dichas habilidades son generales y se requieren en todas las disciplinas por su naturaleza práctica u operativa, apoyando la práctica profesional y el proceso de formación propiciando que los estudiantes aprendan mejor, mientras se encuentran en la escuela, y que los egresados puedan tener condiciones más favorables para su desempeño (Quesada, 2000).

Finalmente, de acuerdo con información proporcionada por UNAM:DGEE (2002) las áreas de impacto de las habilidades desarrolladas a través de los cursos son:

- **En la formación académica:**

- 1) un mejor aprendizaje, 2) ampliar los recursos y las posibilidades de aprender, 3) convertir al alumno en estudiante autosuficiente, 4) enriquecer al alumno para enfrentar cada etapa de la vida académica.

- **En la vida profesional:**

1) ayuda al egresado a adaptarse a los cambios de contextos y de requerimientos del mercado laboral, 2) mantiene vigente la actuación profesional, por medio de una auto-actualización constante, 3) apoya la competitividad.

10.2.2 Operación del Programa

El Programa dio inicio a partir del semestre 2002-1 en forma piloto, en las siguientes escuelas y facultades de la UNAM:

1. Escuela Nacional Preparatoria Plantel 2.
2. Escuela Nacional Preparatoria Plantel 8.
3. Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan.
4. Facultad de Ingeniería.
5. Facultad de Odontología.
6. Facultad de Química.
7. Facultad de Psicología.
8. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón.
9. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza Odontología.
10. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza (QFB).
11. Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia.

La dinámica de inscripción consiste en solicitar la participación en el Programa, donde las entidades responsables de cada escuela o facultad se encargarán de organizar tres o cuatro cursos semestrales, referentes a cada una de las habilidades descritas, formando grupos de 25 participantes aproximadamente, y disponiendo de espacios para los cursos, así como del equipamiento necesario (proyector de acetatos y cañón, computadora portátil, etc.) en las aulas donde se impartirán.

De esta forma, cada semestre el alumno se puede inscribir a uno o más cursos; incluso tiene la opción de no inscribirse en algún semestre, el único compromiso que adquiere es el de acreditarlos antes de concluir la licenciatura.

Por otra parte, a partir de la operación del Programa en la Facultad de Psicología, de acuerdo con datos reportados en el Primer informe de actividades (UNAM, 2002) se han realizado las siguientes acciones:

- Nombramiento del enlace entre la Dirección General de Evaluación Educativa y la Facultad de Psicología.
- Invitación a dos profesores de cada grupo para participar en el Programa.
- Difusión del Programa entre los alumnos, los cuales participaron en diferentes cursos.
- Siete profesores participantes fueron invitados a los cursos diseñados por la Dirección General de Evaluación Educativa.

En el periodo comprendido entre mayo de 2003 a mayo de 2004 (correspondiente a los semestres lectivos 2003-2 y 2004-1) se inscribieron un total de 256 estudiantes, impartándose en el primero siete cursos y en el segundo ocho. Cabe señalar que en este último ciclo escolar se inició la modalidad de cursos intersemestrales con la finalidad de no afectar las actividades académicas, por lo que se ofertaron 10 cursos a los que asistieron 184 estudiantes (UNAM, 2004).

En el periodo 2004-2005, participaron 46 alumnos y se impartieron tres cursos de modalidad flexible a 54 estudiantes más; mientras que en el periodo 2005-2006, se encontraban inscritos al Programa un total de 265 estudiantes.

MÉTODO

1. Objetivos generales

Conocer cuáles son los factores que intervienen en la deserción de los alumnos inscritos al *Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente* en la Facultad de Psicología de la UNAM

2. Objetivos específicos

- Conocer los factores que motivan a los estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM inscritos en el *Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente* a desertar y abandonar el Programa.
- Conocer los factores que motivan al alumno que permanece inscrito en el Programa a comprometerse y asistir regularmente a los cursos y actividades que se llevan a cabo.

3. Definición de variables

Deserción

Definición conceptual: Bazán (2001) considera que desertor es el alumno que ha abandonado todo sistema escolar. Por otra parte, Bruera (1983) señala que un alumno que abandona o deserta de una institución es aquel que deja de asistir a la escuela sin haber concluido el nivel de estudios iniciado ya sea básico, medio o superior, lo que conlleva a que renuncie a sus obligaciones e intereses.

Definición operacional: Alumnos que en la base de datos del *Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente* aparecen sin inscripciones a los cursos en los últimos tres semestres.

4. Tipo de estudio

La presente investigación es de tipo no experimental transeccional exploratorio (Hernández, S; Fernández, C. y Baptista, L.; 2003, p. 270).

Muestra

La muestra fue intencional, no probabilística y quedó dividida de la siguiente manera:

N_1 = 20 sujetos (hombres y mujeres) que desertaron del Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente.

N_2 = 20 sujetos (hombres y mujeres) que permanecen en el Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente.

5. Instrumentos

Se aplicó el Cuestionario sobre el Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente elaborado ex profeso, que exploró las siguientes áreas:

- *Datos Generales*

Sección A: Está compuesta por 16 reactivos que indagan sobre edad, estado civil, lugar y personas con las que habita, datos socioeconómicos y laborales, relación con la familia y los pares.

- *Antecedentes académicos*

Sección B: Incluye 4 reactivos relacionados con los resultados académicos del nivel medio superior como tiempo de estudio y promedio de calificaciones obtenido.

- *Antecedentes académicos actuales*

Sección C: Compuesta por 4 reactivos que exploran su desempeño en el nivel superior, promedio de calificaciones obtenido hasta el momento y adeudo de materias.

- *Datos sobre el Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente*

Sección D: Está compuesta por dos escalas, la primera es una de tipo Likert donde las 22 afirmaciones que se presentan califican la opinión que tienen los alumnos sobre el Programa; la segunda parte está conformada por 5 reactivos, donde a través de preguntas cerradas, el respondiente debe jerarquizar las opciones de respuesta, asignando un puntaje a las afirmaciones que se le presentan acerca del Programa.

- *Identificación de factores de deserción*

Sección E: Esta sección fue realizada para ser administrada únicamente a los alumnos identificados como desertores, donde a través de 24 afirmaciones dicotómicas (sí fue razón para dejar de asistir/no fue razón para dejar de asistir) el alumno reflejará las razones personales o familiares que lo condujeron a abandonar el Programa.

6. Procedimiento

1. Se analizó la base de datos del Programa para localizar a los alumnos con mayor permanencia en el mismo.
2. Para conformar la muestra de alumnos desertores, se localizó a los que hasta el momento de la aplicación del cuestionario (semestre 2005-1 correspondiente al periodo de septiembre a diciembre de 2004), no continuaban tomando algún curso; asimismo, se consideró que no tuvieran registro de movimientos en las inscripciones del Programa durante tres semestres consecutivos.
3. Para la muestra de alumnos que permanecen, se ubicó a los alumnos que continuaban tomando algún curso en el ciclo escolar 2005-1, correspondiente al periodo de septiembre a diciembre de 2004.

4. Se determinó que el total de alumnos identificados como desertores sería el total de la muestra de alumnos que permanecen.
5. Se identificó a los alumnos de ambos grupos.
6. Se solicitó la asignación de salones a la División de Estudios Profesionales de la Facultad de Psicología de la UNAM para la aplicación del cuestionario.
7. Se contactó telefónicamente a los alumnos para la aplicación del cuestionario. Se les dijo que el propósito de esta investigación era conocer los diferentes aspectos que se relacionan con el Programa y contribuir así a su mejoramiento.
8. Se les aseguró el manejo confidencial de los datos proporcionados.
9. Se aplicaron los instrumentos de manera colectiva en los salones de clase asignados.
10. Se procedió al análisis de los datos.

RESULTADOS

El objetivo de esta investigación fue conocer los factores que causan la deserción y el abandono del Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente en los estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM. Para este efecto, se emplearon estadísticas descriptivas e inferenciales aplicadas a través del Programa SPSS (versión 12.0); utilizándose las primeras con el objeto de describir las distribuciones de las variables de estudio, mientras que las segundas se utilizaron para la validación de las escalas con el análisis factorial, la prueba “t” y la ji cuadrada (χ^2) para determinar diferencias entre los alumnos desertores y los que permanecen.

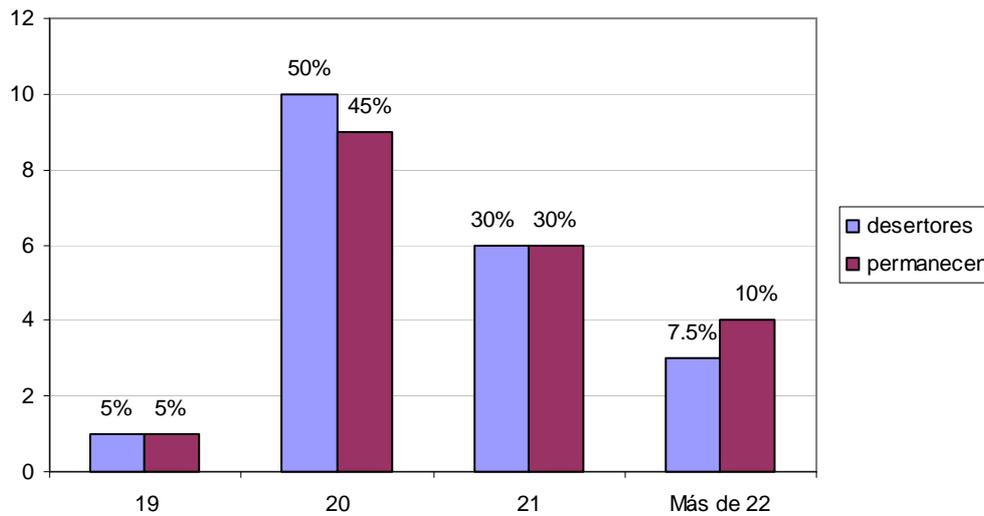
Para este efecto, los resultados están divididos en los siguientes rubros:

1. Descripción de los reactivos del área general del instrumento.
2. Descripción de las escalas.
3. Validación de las escalas.
4. Análisis de ji cuadrada (χ^2).
5. Prueba “t” entre factores.

1. Descripción de los reactivos del área general del instrumento

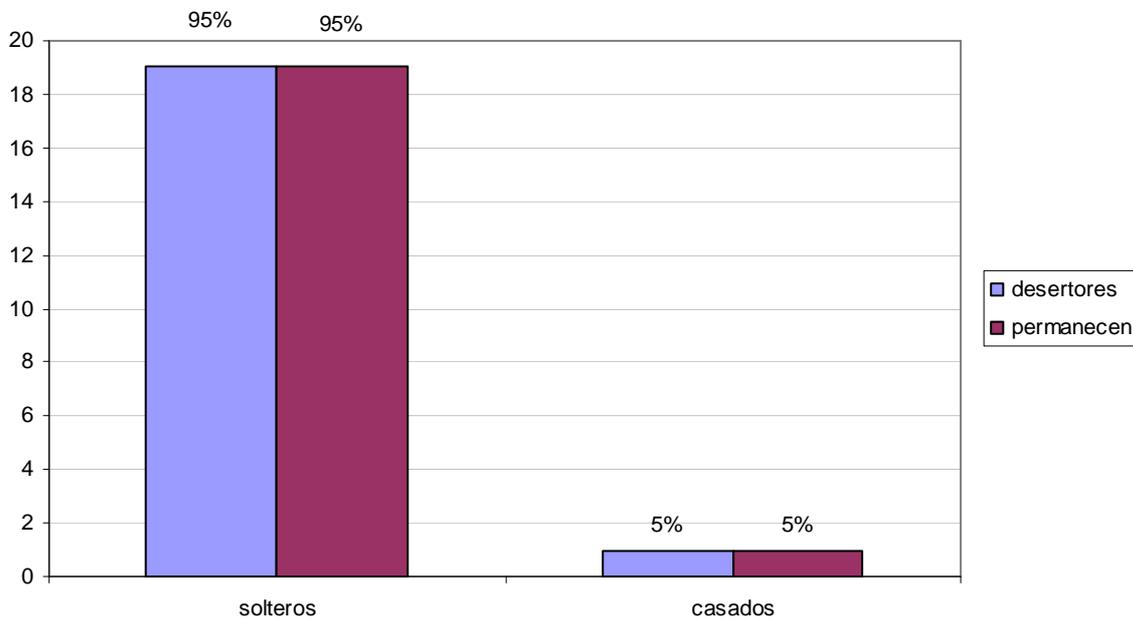
Se trabajó con una muestra no probabilística conformada por estudiantes de la Facultad de Psicología, hombres y mujeres (N=40), inscritos al Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente, cuyo rango de edad osciló entre los 19 y los 37 años.

Gráfica 1. Edad de los alumnos encuestados



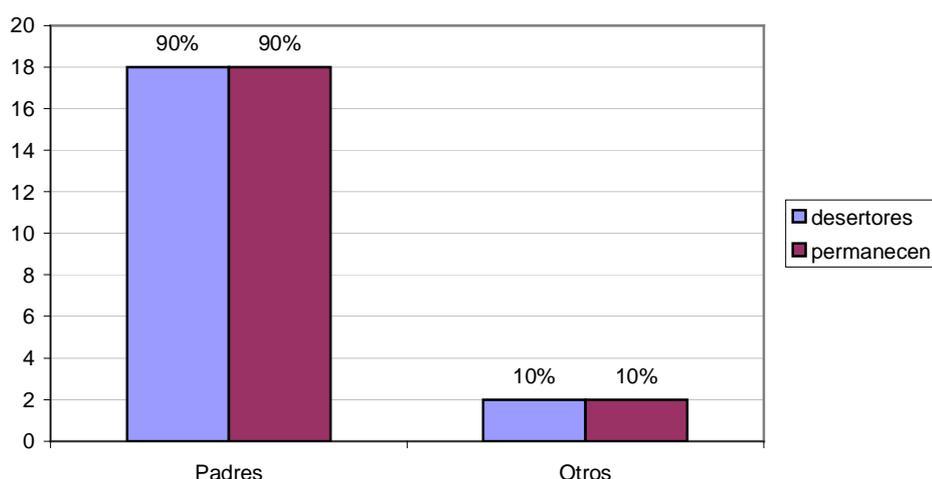
En cuanto al estado civil de los alumnos encuestados, en la Gráfica 2 se puede observar que en ambos grupos existen coincidencias en cuanto al porcentaje de solteros (95%) y de casados (5%); donde en ambos grupos predominan los solteros.

Gráfica 2. Estado civil de los alumnos



Por otra parte, en relación con las personas que cohabitan con los alumnos, la Gráfica 3 nos muestra que del total de alumnos encuestados, la mayoría habita con sus padres y con otros familiares, mientras que un porcentaje muy bajo vive con su pareja y/o sus hijos. Cabe señalar que esta situación se observó en ambos grupos.

Gráfica 3. Situación familiar de los alumnos



En cuanto al semestre que cursaban los alumnos encuestados al momento de su ingreso al Programa, la Tabla 1 muestra que la mayoría de los alumnos desertores se incorporó en el primer semestre (63.6%), así como la mayoría de los alumnos que permanecen (36.4%). Por lo que respecta al segundo semestre, se mostró una mayor inscripción por parte de los alumnos que permanecen (66.7%) en relación con los desertores (33.3%); a partir del tercer semestre, la inscripción fue mayor en los alumnos que permanecen (63.6%), en relación con los desertores (36.4%).

Tabla 1

Semestre de ingreso al Programa

Semestre de ingreso	Muestra		Total
	Alumnos desertores	Alumnos que permanecen	
1°	14	9	23
2°	2	4	6
3° en adelante	4	7	11
Total	20	20	40

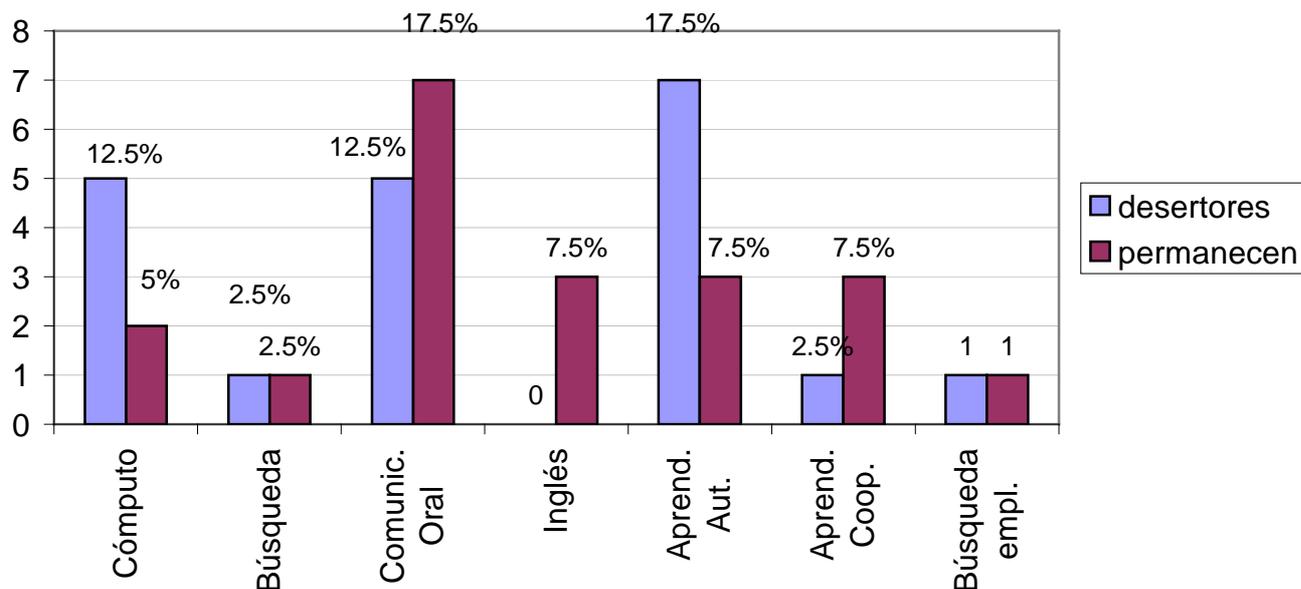
Por otra parte, en la Tabla 2, se puede observar que las respuestas de los alumnos encuestados en cuanto al último curso del Programa en el que se inscribieron, la mayoría de los que permanecen han tomado el curso *Autorregulación* y los cursos a los que menos han asistido es *Búsqueda y selección de información* y *Búsqueda de empleo*. De los alumnos desertores, la mayoría tomó el curso *Aprendizaje autónomo* y a los cursos que menos asistieron fueron: *Búsqueda y selección de información*, *Aprendizaje cooperativo* y *Búsqueda de empleo*. De igual manera, la Gráfica 4 nos muestra la distribución porcentual de dicho reactivo.

Tabla 2

Último curso al que se inscribió el alumno

Último curso	Muestra		Total
	Alumnos desertores	Alumnos que permanecen	
Cómputo	5	2	7
Búsqueda y selección de información	1	1	2
Comunicación oral	5	7	12
Comprensión de textos en inglés	0	3	3
Aprendizaje autónomo	7	3	10
Aprendizaje cooperativo	1	3	4
Autorregulación	0	0	0
Búsqueda de empleo	1	1	2
Total	20	20	40

Gráfica 4. Distribución porcentual de la variable último curso al que se inscribió

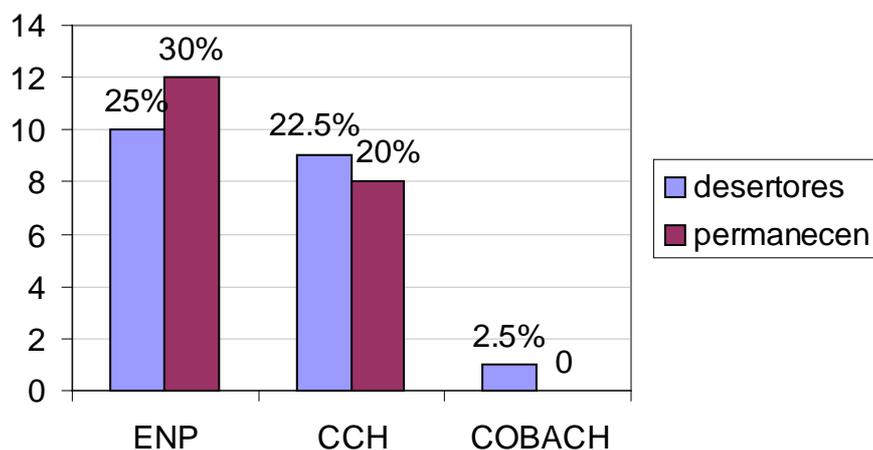


1.1 Descripción de las variables de estudio

a. Antecedentes de ingreso

La Gráfica 5 muestra que en el reactivo “Cursaste tus estudios de bachillerato en”, los alumnos desertores y los que permanecen expresaron en mayor medida la frecuencia *Escuela Nacional Preparatoria* (ENP); también lo expresaron así ante el reactivo *Colegio de Ciencias y Humanidades* (CCH). En contraste, el 5% de los alumnos desertores expresó que cursó sus estudios en el *Colegio de Bachilleres* (COBACH), mientras que el 5% de los alumnos que permanecen cursó sus estudios de bachillerato en el *Bachillerato Tecnológico* (CBTIS).

Gráfica 5. Distribución porcentual de la variable Cursaste tus estudios de bachillerato en



Ante el reactivo “Tiempo en que cursaste el bachillerato”, la Gráfica 6 nos muestra que ambos grupos expresaron en mayor medida que finalizaron sus estudios de bachillerato en tres años. En contraste, el 5% de los alumnos desertores expresó que concluyó su bachillerato en 4 años o más.

Gráfica 6. Distribución porcentual de la variable Tiempo en que cursaste el bachillerato

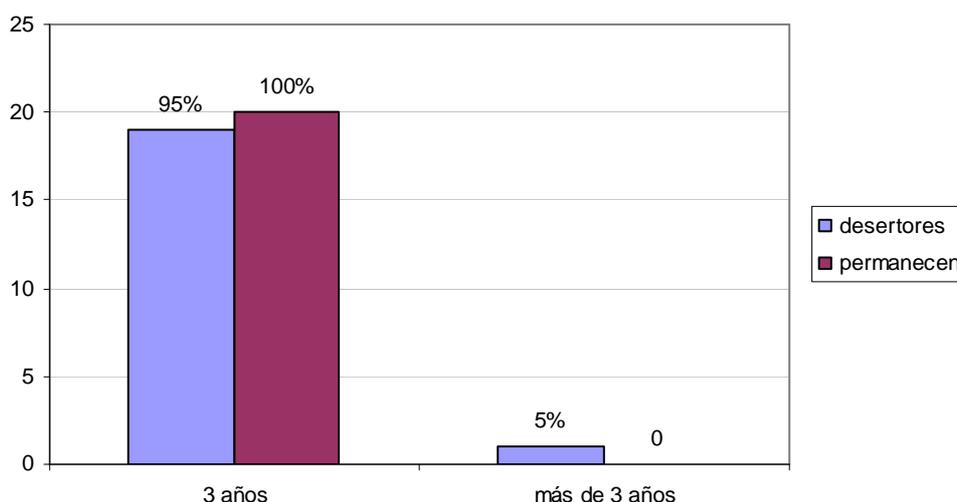


Tabla 3

Distribución porcentual de la variable: Antecedentes de ingreso Promedio de calificaciones en el bachillerato por grupo.

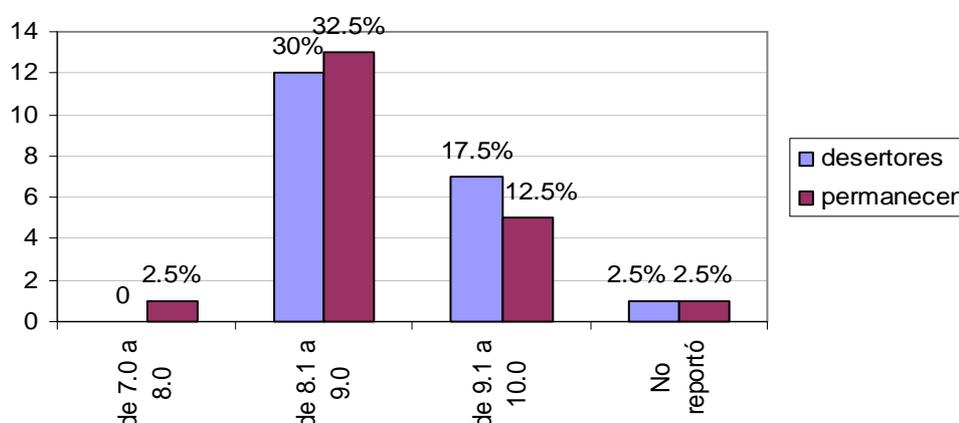
Promedio de calificaciones en el bachillerato	Muestra		Total
	Alumnos desertores	Alumnos que permanecen	
de 7.0 a 8.0	0	1	1
de 8.1 a 9.0	12	13	25
de 9.1 a 10.0	7	5	12
No reportó	1	1	2
Total	20	20	40

La Tabla 3 muestra que en el reactivo “Tu promedio de calificaciones en el bachillerato fue”, ambos grupos expresaron en mayor medida que su promedio en el bachillerato fue de 8.1 a 9.0; los alumnos desertores 35% y los que permanecen

(32.5%); de igual manera, se observó una coincidencia en ambos grupos en el promedio de calificaciones de 9.1 a 10.0, donde los alumnos desertores reportan 17.5% y los alumnos que permanecen 12.5% al tiempo que se observó otra coincidencia en ambos grupos del 2.5% donde ambos grupos no reportaron información.

Por otra parte, se observó que los alumnos que permanecen, obtuvieron un promedio de calificaciones de 7.0 a 8.0 (2.5%). En la Gráfica 7 se puede observar dicha distribución.

Gráfica 7. Distribución porcentual de la variable Promedio de calificaciones en el bachillerato

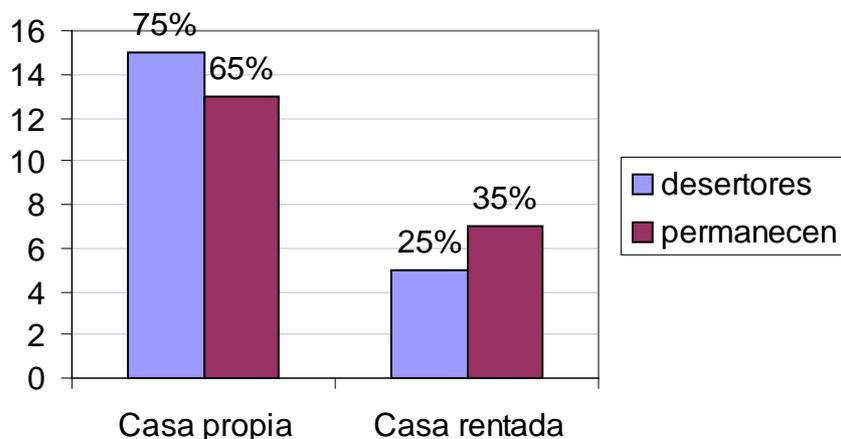


Cabe señalar que ambas situaciones (tiempo en que se cursó el bachillerato y promedio de calificaciones), coinciden con los criterios de selección de los estudiantes que solicitan su ingreso a la Facultad de Psicología, los cuales justamente deben de apegarse a la conclusión del bachillerato en tres años, con un promedio mínimo superior a siete.

b. Condiciones socioeconómicas

La Gráfica 8 muestra que ante el reactivo “La vivienda en la que habitas actualmente es”, en su mayoría ambos grupos coinciden en residir en casa propia (desertores 75% y alumnos que permanecen 65%). Por otra parte, también se observan coincidencias en ambos grupos al vivir en casa rentada (desertores 25% y alumnos que permanecen 35%).

Gráfica 8. Distribución porcentual de la variable La vivienda en la que habitas actualmente es



En el reactivo “El número de habitaciones que hay en tu vivienda es”, la Tabla 4 nos muestra que existen coincidencias en ambos grupos al reportar que habitan en una casa que en promedio cuenta con cuatro habitaciones.

Tabla 4

Distribución porcentual de la variable: Condiciones socioeconómicas *El número de habitaciones que hay en tu vivienda es por grupo.*

El número de habitaciones que hay en tu vivienda es	Muestra		Total
	Alumnos desertores	Alumnos que permanecen	
1 a 4	16	17	33
5 o más	4	3	7
Total	20	20	40

En cuanto al reactivo “De los servicios públicos que se enlistan a continuación, señala cuántos tienes disponibles en tu hogar, la Tabla 5 nos muestra que ambos grupos coinciden al contar con ocho o más servicios en su hogar.

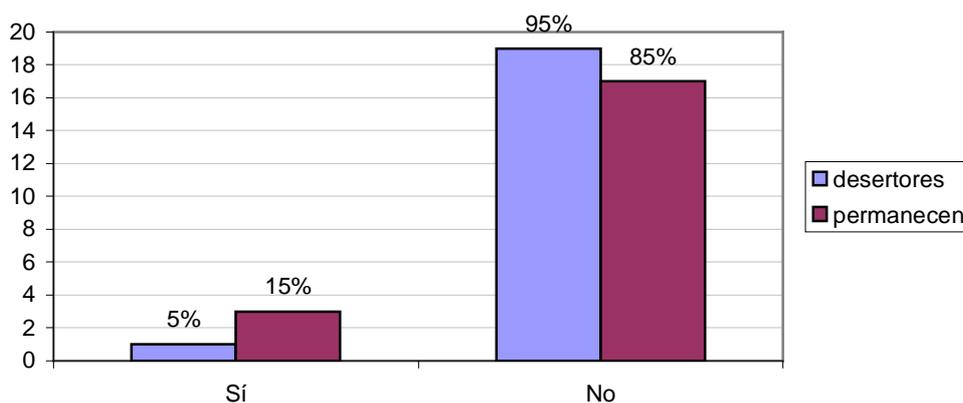
Tabla 5

Distribución porcentual de la variable: Condiciones socioeconómicas *Número de servicios públicos disponibles en el hogar* por grupo.

Número de servicios públicos disponibles en el hogar	Muestra		Total
	Alumnos desertores	Alumnos que permanecen	
De tres a siete servicios	6	3	9
8 o más servicios	14	17	31
Total	20	20	40

Por otra parte, en el reactivo “¿Trabajas?”, la Gráfica 9 nos muestra que existen coincidencias en ambos grupos (desertores 95% y alumnos que permanecen 85%) al no desempeñarse en un empleo. Lo mismo que los alumnos que cuentan con un empleo (desertores 5% y alumnos que permanecen 15%).

Gráfica 9. Distribución porcentual de la variable ¿Trabajas?



2. Descripción de las escalas

2.1 Falta de integración

En el reactivo “Consideras que en la escuela haces amistades” (Tabla 6), ambos grupos registraron un mayor número de respuestas en la opción *fácilmente*: desertores (25%), alumnos que permanecen (22.5%); asimismo, coincidieron en las respuestas: *ni fácil ni difícilmente* (17.5%). En la opción *con dificultad* los alumnos que permanecen expresaron un porcentaje mayor (10%), en relación con los alumnos desertores (7.5%).

Tabla 6
Distribución por frecuencias del reactivo: *Consideras que en la escuela logras hacer amistades*, por grupo.

Consideras que en la escuela haces amistades	Muestra		Total
	Alumnos desertores	Alumnos que permanecen	
Con dificultad	3	4	7
Ni fácil ni difícilmente	7	7	14
Fácilmente	10	9	19
Total	20	20	40

La tabla 7 muestra que los alumnos desertores y los que permanecen, ante el reactivo “Actualmente, ¿tienes amigos cercanos o íntimos?” expresaron en mayor medida la opción *sí* 95%. También se observan coincidencias en el reactivo *no* con un 5%.

Tabla 7

Distribución porcentual de la variable: Falta de integración *Actualmente ¿tienes amigos que consideras cercanos o íntimos?* por grupo.

Actualmente ¿tienes amigos que consideras cercanos o íntimos?	Muestra		Total
	Alumnos desertores	Alumnos que permanecen	
Sí	19	19	38
No	1	1	2
Total	20	20	40

La tabla 8 nos muestra que en el reactivo “Los compañeros que asisten a los cursos y yo compartimos los mismos intereses”, puede observarse que los alumnos que permanecen emiten el mayor número de respuestas en la opción *de acuerdo* (35%); en contraste, los alumnos desertores en su mayoría consideran que la opción *poco de acuerdo*, refleja mejor su opinión (27.5%). Por otra parte, en el reactivo “Los compañeros que asisten a los cursos son desagradables”, se puede observar que existen coincidencias en ambos grupos en la opción *en desacuerdo*, la cual es seleccionada con la mayor cantidad de respuestas: desertores (35%), alumnos que permanecen (47.5%). En el reactivo “Los compañeros que asisten a los cursos son “buena onda”, se puede encontrar que en la opción *de acuerdo*, ambos grupos coinciden en el mayor porcentaje de respuestas emitidas (30%) para los alumnos desertores y para los que permanecen (37.5%).

Tabla 8

Distribución por frecuencias de la variable: Falta de integración. Los compañeros que asisten a los cursos y yo compartimos los mismos intereses, Los compañeros que asisten a los cursos son desagradables, Los compañeros que asisten a los cursos son “buena onda”.

Reactivos		En desacuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Total
Los compañeros que asisten a los cursos y yo compartimos los mismos intereses	Desertores	5	11	5	20
	Permanecen	1	5	14	20
Los compañeros que asisten a los cursos son desagradables	Desertores	14	6	0	20
	Permanecen	19	1	0	20
Los compañeros que asisten a los cursos son “buena onda”	Desertores	1	7	12	20
	Permanecen	1	4	15	20

2.2 Características personales

Tabla 9

Distribución porcentual de la variable: Características personales. En general, la relación con tus hermanos es; En general, la relación con tus padres es.

Reactivos		Pésima	Regular	Excelente	No respondió
11. En general, la relación con tus hermanos es	Desertores	0	15	4	1
	Permanecen	0	10	10	0
12. En general, la relación con tus padres es	Desertores	1	13	5	1
	Permanecen	0	12	5	3

La tabla 9 muestra que ante el reactivo “En general, la relación con tus hermanos es”, ambos grupos coinciden en la opción *regular* con el mayor número de respuestas emitidas: desertores (37.5%), alumnos que permanecen (25%). En

contraste, la opción *excelente*, registró el mayor número de respuestas por parte de los alumnos que permanecen (25%), en relación con los alumnos desertores (10%).

Por otra parte, en el reactivo “En general, la relación con tus padres es”, ambos grupos coinciden en la opción *regular* con el mayor número de respuestas emitidas: desertores (32.5%), alumnos que permanecen (30%), en segundo lugar se encuentra la opción *excelente* con el mismo número de respuestas (12.5%).

En el reactivo “Tus padres muestran interés por tus opiniones”, la Tabla 10 nos muestra que ambos grupos expresaron similitudes, registrando la máxima puntuación en el reactivo *siempre o casi siempre*. En contraste, las frecuencias más bajas se obtuvieron en el reactivo *nunca o casi nunca*, observando que los alumnos que permanecen registran un mayor número de frecuencias en dicho reactivo.

Tabla 10
Distribución por frecuencias del reactivo *Tus padres muestran interés por tus opiniones*, por grupo.

Tus padres muestran interés por tus opiniones	Muestra		Total
	Alumnos desertores	Alumnos que permanecen	
Nunca o casi nunca	0	2	2
A veces	5	3	8
Siempre o casi siempre	15	15	30
Total	20	20	40

Por otra parte, ante el reactivo “Te sientes triste sin razón”, la tabla 11 muestra que los alumnos desertores y los que permanecen, expresaron coincidencias en los reactivos *nunca* 15% y *a veces sí*, *a veces no* 10%. En la frecuencia *pocas veces* los alumnos desertores expresaron un porcentaje más alto 40%, sobre los alumnos que permanecen 24%.

En los reactivos *casi nunca*, *frecuentemente* y *siempre o casi siempre*, el mayor número de respuestas fue de los alumnos que permanecen 35%, 10% y 5% respectivamente.

Tabla 11
Distribución porcentual de la variable: Características personales. *Te sientes triste sin razón* por grupo.

Te has llegado a sentir triste sin razón	Muestra		Total
	Alumnos desertores	Alumnos que permanecen	
Nunca	3	3	6
Casi nunca (menos de 20% del tiempo)	6	7	13
Pocas veces (20% o 40% del tiempo)	8	5	13
A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)	2	2	4
Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)	1	2	3
Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)	0	1	1
Total	20	20	40

2.3 *Desajuste cuantitativo entre las habilidades, los intereses y las necesidades del individuo*

La Tabla 12 nos muestra que en el reactivo “El tiempo que invierto en los cursos del Programa me parece productivo”, los alumnos desertores registraron el mayor número de respuestas a las frecuencias *poco de acuerdo* 30% *en desacuerdo* 20% y *muy en desacuerdo* 5%. En contraste, los alumnos que permanecen registraron un mayor número de respuestas ante los reactivos *muy de acuerdo* 35% y *de acuerdo* 55%.

Tabla 12

Distribución por frecuencias del reactivo: *El tiempo que invierto en los cursos del Programa me parece productivo, por grupo.*

El tiempo que invierto en los cursos del Programa me parece productivo	Muestra		Total
	Alumnos desertores	Alumnos que permanecen	
Muy de acuerdo	5	7	12
De acuerdo	4	11	15
Poco de acuerdo	6	2	8
En desacuerdo	4	0	4
Muy en desacuerdo	1	0	1
Total	20	20	40

En cuanto a las razones personales o familiares que motivaron al alumno a desertar del Programa, la Tabla 13 nos muestra que dentro de la opción *Sí fue razón para dejar de asistir*, el reactivo que recibió el mayor porcentaje de respuestas fue “No me interesó continuar en el Programa” (70%); en tanto que, los reactivos que recibieron un menor porcentaje de respuestas en esta misma opción, (5%) son los reactivos: “Mi familia no quería que me quedara más tiempo en la escuela”; “Falleció un familiar”; “Tuve problemas personales con algún profesor de los cursos”, “No me gustó el ambiente del (los) curso (s)” y “Llevaba muchas materias reprobadas”. Cabe señalar que el reactivo “Tuve problemas personales con compañeros que asistían al mismo curso” no registró respuestas.

Por otra parte, dentro de la opción *No fue razón para dejar de asistir*, el reactivo que recibió el mayor porcentaje de respuestas fue “Tuve problemas personales con compañeros que asistían al mismo curso” (100%); en contraste, los reactivos que recibieron un menor número de respuestas fueron “El (Los) curso(s) no cumplió(eron) mis expectativas” (35%) y finalmente el reactivo “No me interesó continuar en el Programa” (30%). De igual manera, se identificó que existen coincidencias en las respuestas emitidas en ambas opciones en el reactivo: “El (Los) cursos no me gustaron” (50%).

Tabla 13

Distribución por frecuencia y porcentaje de respuestas de la variable: Razones personales o familiares. Razón por la que dejaste de asistir a los cursos.

Pregunta	Muestra				Total	
	Sí fue razón para dejar de asistir		No fue razón para dejar de asistir		Frecuencia	Porcentaje
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje		
54. No me interesó continuar en el Programa	14	70%	6	30%	20	100%
55. Mi familia no quería que me quedara más tiempo en la escuela	1	5%	19	95%	20	100%
59. Falleció un familiar	1	5%	19	95%	20	100%
66. Tuve problemas personales con compañeros que asistían al mismo curso.	0	0%	20	100%	20	100%
67. Tuve problemas personales con algún profesor de los cursos.	1	5%	19	95%	20	100%
69. El (Los) curso(s) no cumplió(eron) mis expectativas.	13	65%	7	35%	20	100%
70. El (Los) curso (s) no me gustó (aron).	10	50%	10	50%	20	100%
71. No me gustó el ambiente del (los) curso (s).	1	5%	19	95%	20	100%
74. Llevaba muchas materias reprobadas.	1	5%	19	95%	20	100%

De igual manera, en las razones más importantes por las que los alumnos desertores dejaron de asistir a los cursos y/o al Programa se puede observar que; existen omisiones en las respuestas a los reactivos: “Mi familia no quería que me quedara más tiempo en la escuela”, “Cambió mi estado civil (casamiento, divorcio, etc.)”, “Falleció un familiar”, “Tuve problemas personales con compañeros que asistían al mismo curso” y “Llevaba muchas materias reprobadas”. Por otra parte, se observa que el mayor número de respuestas que dan cuenta de las razones más importante para dejar de asistir a los cursos y/o al Programa, se centran en los reactivos: “No me interesó continuar en el Programa” (30%); “Ya no me interesó algún curso”, “Faltaba frecuentemente a los cursos y por eso decidí dejarlos” y “El (Los) curso (s) no me gustó (aron)” (15%) y “El (Los) curso(s) no cumplió(eron) mis expectativas”. Esto puede observarse en la Tabla 14, la cual concentra la distribución de las respuestas emitidas. Por otra parte, la Tabla 15 sintetiza las razones más importantes por las que los alumnos dejaron de asistir a los cursos y/o al Programa en orden de importancia.

Tabla 14

Distribución por frecuencia de respuestas de la variable: Razones más importantes por las que dejaste de asistir a los cursos y/o al Programa.

Reactivos	Frecuencias		
	Razón más importante	Segunda razón más importante	Tercera razón más importante
No me interesó continuar en el Programa	6	1	
Mi familia no quería que me quedara más tiempo en la escuela			
Ya no me interesó algún curso	1	3	1
Cambió mi estado civil (casamiento, divorcio, etc.)			
Adquirí otras responsabilidades familiares		2	
Falleció un familiar			
Tuve problemas de salud personales o familiares	1		2
Me cambié de domicilio			
Mis amigos no estaban tomando los cursos	2		
Faltaba frecuentemente a los cursos y por eso decidí dejarlos	1	3	1
Pasaba por una etapa de conflictos emocionales			1
Decidí tomar otro curso (externo o en la Facultad).		1	1
Tuve problemas personales con compañeros que asistían al mismo curso.			
Tuve problemas personales con algún profesor de los cursos.		1	
La carga de trabajo del (los) curso (s) me pareció excesiva.			1
El (Los) curso(s) no cumplió(eron) mis expectativas.	3		3
El (Los) curso (s) no me gustó (aron).		3	2
No me gustó el ambiente del (los) curso (s).			
Los profesores de los cursos eran muy exigentes en los trabajos		1	
Las materias que cursaba se me hicieron muy difíciles y eso restó importancia al curso.	2	1	
Llevaba muchas materias reprobadas.			
Eran muchas materias las que tenía que cursar.	1		1
Los cursos demandaban gastos que yo no esperaba.		1	1
Tuve que dedicarme a trabajar por necesidad económica.	1		1

Tabla 15

Distribución de la variable: Razones más importantes por las que dejaste de asistir a los cursos y/o al Programa

Primera razón más importante	<ul style="list-style-type: none"> • No me interesó continuar en el Programa. • El (Los) curso (s) no cumplió (eron) mis expectativas. • Mis amigos no estaban tomando los cursos. • Las materias que cursaba se me hicieron muy difíciles y eso restó importancia al curso. • Ya no me interesó algún curso. • Tuve problemas de salud personales o familiares. • Faltaba frecuentemente a los cursos y por eso decidí dejarlos. • Eran muchas materias las que tenía que cursar. • Tuve que dedicarme a trabajar por necesidad económica.
Segunda razón más importante	<ul style="list-style-type: none"> • Ya no me interesó algún curso. • Faltaba frecuentemente a los cursos y por eso decidí dejarlos. • El (Los) curso (s) no me gustó (aron). • Adquirí otras responsabilidades familiares. • No me interesó continuar en el Programa. • Decidí tomar otro curso (externo o en la Facultad). • Tuve problemas personales con algún profesor de los cursos. • Los profesores de los cursos eran muy exigentes en los trabajos. • Las materias que cursaba se me hicieron muy difíciles y eso restó importancia al curso. • Los cursos demandaban gastos que yo no esperaba.
Tercera razón más importante	<ul style="list-style-type: none"> • El (Los) curso (s) no cumplió (eron) mis expectativas. • Tuve problemas de salud personales o familiares. • El (Los) curso (s) no me gustó (aron). • Ya no me interesó algún curso. • Faltaba frecuentemente a los cursos y por eso decidí dejarlos. • Pasaba por una etapa de conflictos emocionales. • Decidí tomar otro curso (externo o en la Facultad). • La carga de trabajo del (los) curso (s) me pareció excesiva. • Eran muchas materias las que tenía que cursar. • Los cursos demandaban gastos que yo no esperaba. • Tuve que dedicarme a trabajar por necesidad económica.

2.4 Diferencias cualitativas entre los alumnos y la universidad

En cuanto a la variable *Diferencias cualitativas entre los alumnos y la universidad*, la Tabla 16 nos muestra que la distribución por frecuencias del reactivo “Los profesores interactúan con el grupo”, registra el mayor número de respuestas por parte de los alumnos desertores en las opciones: *poco de acuerdo* (20%) *en desacuerdo* (5%) y *muy en desacuerdo* (10%). En contraste, los alumnos que permanecen registraron un mayor número de respuestas ante los reactivos *muy de acuerdo* (30%) y *de acuerdo* (60%).

En el reactivo “Los profesores se mantuvieron pendientes a las necesidades que presentaba el grupo”, los alumnos desertores registraron el mayor número de respuestas a las opciones *de acuerdo* (55%), *en desacuerdo* (20%) y *muy en desacuerdo* (5%). En contraste, los alumnos que permanecen registraron un mayor número de respuestas en *muy de acuerdo* (25%) y *poco de acuerdo* (30%).

En el reactivo “Los profesores fomentaron un clima agradable en el salón de clases”, se registró un mayor número de respuestas por parte de ambos grupos en la opción *de acuerdo* con un 60% para los alumnos desertores y 65% para los que permanecen. En contraste, los alumnos desertores mostraron un mayor porcentaje de respuestas en las opciones *poco de acuerdo* (20%) y *en desacuerdo* (10%). Los alumnos que permanecen mostraron un mayor porcentaje de respuestas en el reactivo *muy de acuerdo* con un 30%.

En el reactivo “El (Los) profesor(es) es (son) amenos”, las opciones que registraron un mayor número de respuestas por parte de los alumnos que permanecen fue *en desacuerdo* (75%) y *muy en desacuerdo* (15%). En cuanto al mayor número de respuestas de los alumnos desertores, se encuentran las opciones *muy de acuerdo*, *de acuerdo* y *poco de acuerdo* con un 10% en las dos primeras y 45% en la última.

Los alumnos desertores y los que permanecen ante el reactivo “Se informa oportunamente de los próximos cursos que se ofrecerán en el Programa”, expresaron coincidencias en las opciones *en desacuerdo* y *muy en desacuerdo* con

30% y 15% respectivamente. Los alumnos que permanecen registraron un mayor número de respuestas ante la frecuencia *poco de acuerdo*; en contraste, los alumnos desertores lo hicieron así en las opciones *muy de acuerdo* y *de acuerdo* 10% y 30% respectivamente.

Ante el reactivo “Las personas encargadas del Programa en la Facultad resuelven mis dudas”, los alumnos desertores y los que permanecen expresaron coincidencias en la opción *muy de acuerdo*. En las opciones *poco de acuerdo*, *en desacuerdo* y *muy en desacuerdo*, los alumnos desertores expresaron el mayor número de frecuencias 40%, 15% y 5% respectivamente; de igual forma los alumnos que permanecen lo hicieron ante la opción *de acuerdo* con un 70% de respuestas.

En el reactivo “La información que recibo acerca de los cursos me motiva a inscribirme a ellos”, la opción *muy de acuerdo* recibió un número mayor de respuestas de los alumnos desertores 15% sobre los que permanecen, lo mismo que en las opciones *en desacuerdo* y *muy en desacuerdo* con 15% y 5% respectivamente. En las opciones *de acuerdo* y *poco de acuerdo*, los alumnos que permanecen registraron un mayor número de respuestas 50% y 35% respectivamente.

Tabla 16

Distribución de la variable: Diferencias cualitativas entre los alumnos y la universidad
Los profesores interactúan con el grupo, por grupo.

Reactivos		Muy de acuerdo	De acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
El (Los) profesor(es) interactúan con el grupo.	Desertores	2	11	4	1	2
	Permanecen	6	12	2	0	0
El (Los) profesor(es) se mantuvo(ieron) pendiente(s) a las necesidades que presentaba el grupo.	Desertores	2	11	2	4	1
	Permanecen	5	9	6	0	0
El (Los) profesor(es) fomentó(aron) un clima agradable en el salón de clases.	Desertores	2	12	4	2	0
	Permanecen	6	13	1	0	0
El (Los) profesor(es) son amenos.	Desertores	0	7	9	2	2
	Permanecen	3	15	1	1	0
Las personas encargadas del Programa en la Facultad resuelven mis dudas.	Desertores	3	5	8	3	1
	Permanecen	3	14	2	1	0
La información que recibo acerca de los cursos me motiva a inscribirme a ellos.	Desertores	3	8	5	3	1
	Permanecen	2	10	7	1	0

En el reactivo “Las personas que más influyeron en mi decisión de ingresar al Programa fueron”, la tabla 17 nos muestra que los alumnos que permanecen reportaron en mayor medida la opción *padres* (25%), lo mismo que los alumnos desertores (17.5%); de la misma manera, se pueden encontrar resultados semejantes en la opción *hermanos* donde los alumnos que permanecen reportan un porcentaje mayor (22.5%) que los desertores (17.5%).

Por otra parte, los alumnos desertores reportaron en mayor medida la opción *amigos* (12.5%) sobre los alumnos que permanecen (2.5%). Finalmente, los alumnos desertores no emiten respuestas en las opciones *profesores*, de igual manera que los alumnos que permanecen en la opción *fue decisión propia*.

Tabla 17

Distribución por frecuencias del reactivo: *Las personas que más influyeron en mi decisión de ingresar al Programa fueron.*

Las personas que más influyeron en mi decisión de ingresar al Programa fueron	Muestra		Total
	Alumnos desertores	Alumnos que permanecen	
Padres	7	10	17
Hermanos	7	9	16
Amigos	5	1	5
Profesores	0	1	1
Fue decisión propia	1	0	1
Total	20	20	40

Por otra parte, en el reactivo “El grado máximo de estudios de tus padres es”, por grupo, la Tabla 18 nos muestra que los alumnos desertores reportaron en mayor medida que la secundaria es el grado máximo de estudios que cursaron sus padres (15%), en contraste con los alumnos que permanecen, donde el grado máximo de estudios de los padres es la licenciatura (17.5%).

En cuanto al grado máximo de estudios de sus madres, los alumnos desertores reportaron en mayor medida la secundaria (22.5%), por su parte, los alumnos que permanecen coinciden al reportar en mayor medida que el grado máximo de estudios de sus madres son la licenciatura y los estudios técnicos o comerciales (10%).

Tabla 18

Distribución por frecuencias del reactivo: *El grado máximo de estudios de tus padres es, por grupo.*

Reactivos		Padres	Madres
1. Sin instrucción	Desertores	0	2
	Permanecen	0	0
2. Primaria	Desertores	2	4
	Permanecen	5	6
3. Secundaria	Desertores	6	9
	Permanecen	2	1
4. Estudios técnicos o comerciales	Desertores	5	3
	Permanecen	1	4
5. Estudios de Normal	Desertores	0	0
	Permanecen	0	1
6. Bachillerato o Vocacional	Desertores	0	0
	Permanecen	1	3
7. Estudios de Normal Superior	Desertores	1	0
	Permanecen	4	0
8. Licenciatura	Desertores	5	2
	Permanecen	7	4
9. Posgrado	Desertores	1	0
	Permanecen	0	1
10. Otro	Desertores	0	0
	Permanecen	0	0
Total	Desertores	20	20
	Permanecen	20	20

Tabla 19

Distribución de la variable: Datos sobre el Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente. Los principales beneficios que he obtenido de mi participación en el Programa son, por grupo.

Los principales beneficios que he obtenido de mi participación en el Programa son	Desertores	Permanecen	Total
a. Me ayudó a mi superación cultural	5	10	15
b. Me permitió tener más seguridad en mis relaciones personales	5	6	11
c. Me permitió ampliar mi vocabulario	5	5	10
d. Me permitió tener un mejor desenvolvimiento	5	6	11
e. Me dio bases en conocimientos, habilidades y destrezas que me han ayudado en los estudios que continúo	6	7	13
f. Casi no obtuve beneficios	11	7	18
g. Otros	17	18	35

La Tabla 19 nos muestra las respuestas registradas por ambos grupos en el reactivo “Los principales beneficios que he obtenido de mi participación en el Programa son” por grupo, donde el reactivo *otros* registró el mayor número de respuestas, por parte de ambos grupos, registrando las siguientes respuestas: en primer lugar, se encuentra el manejo adecuado de bases de datos, seguido de capacidad de realizar mejor los trabajos en equipo, adquisición de mayores conocimientos, el descubrir la nula habilidad para manejar ciertas áreas y finalmente, el aprendizaje de otras habilidades necesarias para ser profesionistas calificados.

Otro reactivo que registró un amplio porcentaje de respuestas es *casi no obtuve beneficios*, donde los alumnos desertores reportaron en mayor medida (17.5%). dicha opción en relación con los alumnos que permanecen (27.5%). En tercer lugar se encuentra la opción *me ayudó a mi superación cultural* , donde los alumnos que permanecen registraron en mayor medida dicha opción (25%), en contraste con los alumnos desertores (12.5%).

Tabla 20

Distribución de la variable: Datos sobre el Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente. Las tres razones que me motivaron a solicitar el ingreso a los cursos en orden de importancia, por grupo.

Las tres razones que me motivaron a solicitar el ingreso a los cursos son:		1° razón	2° razón	3° razón
a. Para obtener mejores calificaciones	Desertores	2	2	3
	Permanecen	2	1	3
b. Para superarme personalmente	Desertores	7	5	3
	Permanecen	4	3	4
c. Para estar con mis amigos	Desertores	0	0	2
	Permanecen	1	3	3
d. Por presiones de mis amigos (as)	Desertores	0	2	0
	Permanecen	4	1	1
e. Para obtener la (s) constancia (s)	Desertores	1	6	4
	Permanecen	7	3	3
f. Para estar mejor preparado al salir de la carrera	Desertores	7	7	3
	Permanecen	6	2	6
g. No tenía una razón especial	Desertores	3	0	1
	Permanecen	1	1	1
h. Otros	Desertores	0	0	0
	Permanecen	1	0	0

La Tabla 20 nos muestra que ambos grupos reportaron en mayor medida la opción para estar mejor preparado al salir de la carrera, como la primera de las tres razones que los motivaron a solicitar su ingreso al Programa; lo mismo que la opción para superarme personalmente.

Por otra parte, se mostraron coincidencias en ambos grupos en la opción para obtener mejores calificaciones, en la primera y la tercera razón más importantes. De

igual manera se observan coincidencias en la opción no tenía una razón especial en la tercera razón.

El reactivo “Para obtener la(s) constancia(s)”, reportó un mayor número de frecuencias por parte de los alumnos que permanecen (17.5%), en contraste con los alumnos desertores (2.5%). De igual manera, la opción *por presiones de mis amigos*, registró un mayor número de respuestas en la primera razón por parte de los alumnos que permanecen.

Tabla 21

Distribución de la variable: Datos sobre el Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente. El tipo de apoyo familiar que se me brinda durante mi estancia en la Facultad consiste en.

El tipo de apoyo familiar que se me brinda durante mi estancia en la Facultad consiste en:	Muestra		Total
	Alumnos desertores	Alumnos que permanecen	
Consejos y apoyo moral	5	5	10
Económico principalmente	4	4	8
Moral y económico	8	7	15
Casi no tengo apoyo	3	3	6
Otro	0	1	1
Total	20	20	40

La Tabla 21 nos muestra que en el reactivo “El tipo de apoyo familiar que se me brinda durante mi estancia en la Facultad consiste en” encontramos que el mayor porcentaje de respuestas se ubica en la opción *Apoyo moral y económico*, por parte de los alumnos desertores (38%), presentando un mínimo contraste con los alumnos que permanecen (36%). Asimismo, se observan coincidencias en ambos grupos en los rubros *consejos y apoyo moral*, *apoyo económico* y *casi no tengo apoyo*.

Tabla 22

Distribución de la variable: Datos sobre el Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente. Al interrumpir los cursos del Programa señala a qué te dedicaste principalmente.

Al interrumpir los cursos del Programa señala a qué te dedicaste principalmente	Frecuencia	Porcentaje
a. Estudiar cursos similares en otro lugar	12	60%
b. Trabajar	6	30%
c. Sólo estudiar	2	10%
Total	20	100%

En el reactivo “Al interrumpir los cursos del Programa señala a qué te dedicaste principalmente”, la Tabla 22 nos muestra que la opción *estudiar cursos similares en otro lugar* obtuvo el mayor porcentaje de respuestas (60%), le sigue la opción *trabajar* (30%) y finalmente, con un porcentaje menor (10%) la opción *solo estudiar*.

3. Validación de las escalas

Con el propósito de determinar la validez de constructo de las escalas “Evaluación de los alumnos hacia el Programa” e “Identificación de los factores de permanencia y deserción”, se realizó un análisis factorial con rotación Varimax para cada una de estas secciones, por lo que a continuación se presenta el análisis de cada una de las escalas con los reactivos que la conforman, sus cargas factoriales y valores Eigen; posteriormente se hace su descripción.

3.1 Escala de evaluación del Programa de Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente (Sección D).

El análisis factorial dio como resultado 5 factores, los cuales se muestran en la Tabla 23.

Tabla 23.

Análisis factorial de la Escala de evaluación del Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente.

Factor 1. Utilidad del Programa	
Reactivo	Carga Factorial
P. 26 Lo que aprendo en los cursos del Programa puedo aplicarlo directamente en la escuela.	0.636
P. 27 El tiempo que invierto en los cursos del Programa DHFP me parece productivo.	0.726
P. 28 Los cursos que se imparten en el Programa DHFP me parecen útiles.	0.819
P. 31 Considero que lo aprendido en los cursos del Programa puede ser útil en mi vida profesional y laboral.	0.792
P. 45 Mis compañeros opinan que los cursos del Programa no sirven.	0.58
Porcentaje de varianza explicada= 51.316	Valor Eigen= 2.566
CONFIABILIDAD INTERNA = 0.74	

Factor 2. Interés en el Programa	
Reactivo	Carga Factorial
P. 29 Los cursos del Programa DHFP me parecen interesantes.	0.835
P. 30 Los cursos del Programa DHFP me gustan.	0.882
P. 32 El (Los) cursos que he tomado me motiva(n) para inscribirme a otro(s) del Programa.	0.737
Porcentaje de varianza explicada= 62.270	Valor Eigen= 2.018
CONFIABILIDAD INTERNA =0.75	
Factor 3. Organización del Programa	
Reactivo	Carga Factorial
P. 38 Se informa oportunamente de los próximos cursos que se ofrecerán en el Programa.	0.372
P. 39 Las personas encargadas del Programa en la Facultad resuelven mis dudas.	0.704
P. 40 Los horarios de los cursos se adaptan a mi horario escolar.	0.745
P. 41 Los cursos en los que me he inscrito tienen una duración que se adapta a mi tiempo.	0.579
P. 42 La información que recibo acerca de los cursos me motiva a inscribirme a ellos.	0.746
Porcentaje de varianza explicada= 41.605	Valor Eigen= 2.080
CONFIABILIDAD INTERNA =0.66	
Factor 4. Interacciones en el Programa	
Reactivo	Carga Factorial
P. 43 Los compañeros que asisten a los cursos y yo, compartimos los mismos intereses.	0.728
P. 44 Mis amigos me han recomendado los cursos del Programa.	0.712
P. 46 Los compañeros que asisten a los cursos son desagradables.	0.497
P. 47 Los compañeros que asisten a los cursos son "buena onda".	0.431
Porcentaje de varianza explicada= 36.739	Valor Eigen= 1.470
CONFIABILIDAD INTERNA =0.42	
Factor 5. Docentes del Programa	
Reactivo	Carga Factorial
P. 33 El (Los) profesor(es) interactúan con el grupo.	0.799
P. 34 El (Los) profesor(es) se mantuvo(ieron) pendiente(s) a las necesidades que presentaba el grupo.	0.81
P. 35 El (Los) profesor(es) fomentó(aron) un clima agradable en el salón de clases.	0.759
P. 36 El (Los) profesor(es) hacen ver la importancia del curso para mi formación.	0.744
P. 37 El (Los) profesor(es) son amenos.	0.75
Porcentaje de varianza explicada= 59.736	Valor Eigen= 2.987
CONFIABILIDAD INTERNA =0.83	

El Factor 1, **Utilidad del Programa** está conformado por cinco reactivos que indagan sobre el beneficio que los alumnos observan hacia la aplicación de los cursos en el aspecto académico, el tiempo invertido en éstos, su utilidad y la opinión que tienen otros compañeros sobre los mismos.

El Factor 2, **Interés en el Programa**, se refiere al agrado que muestran los alumnos hacia el Programa y a los cursos que se imparten en el mismo, el gusto hacia éstos y la motivación para continuar participando en ambos.

El Factor 3, **Organización del Programa** explora la organización del Programa en general, incluye cinco reactivos que sondean la percepción que tiene el alumno sobre la coordinación del mismo, en aspectos como información oportuna sobre los cursos, horarios, duración y asesorías.

El Factor 4, **Interacciones en el Programa** indaga las relaciones que se establecen entre los estudiantes que participan en las actividades del Programa, está compuesto por cuatro reactivos que investigan la percepción que se comparte entre pares acerca del Programa.

El Factor 5, **Docentes del Programa** consta de cinco reactivos que analizan la relación que se produce entre los profesores que imparten los cursos y los alumnos inscritos al Programa.

3.2 Escala de identificación de los factores de deserción y permanencia en el Programa (Sección E).

El análisis factorial para esta escala, dio como resultado 5 factores, los cuales se muestran en la Tabla 24.

Tabla 24

Análisis factorial de la Escala de identificación de los factores de deserción y permanencia en el Programa

Factor 1. Dificultad	
Reactivo	Carga Factorial
P. 73 Las materias que cursaba se me hicieron muy difíciles y eso restó importancia al curso.	0.766
P. 74 Llevaba muchas materias reprobadas.	0.902
P. 75 Eran muchas materias las que tenía que cursar.	0.512
Porcentaje de varianza explicada= 59.736	
Valor Eigen= 2.987	
CONFIABILIDAD INTERNA =0.450	
Factor 2. Cursos del Programa	
Reactivo	Carga Factorial
P. 56 Ya no me interesó algún curso.	0.741
P. 68 La carga de trabajo del (los) curso (s) me pareció excesiva	0.693
P. 69 El (Los) curso (s) no cumplió (eron) mis expectativas.	0.862
P. 70 El (Los) curso (s) no me gustó (aron).	0.817
Porcentaje de varianza explicada= 60.984	
Valor Eigen= 2.439	
CONFIABILIDAD INTERNA =0.784	
Factor 3. Incongruencia	
Reactivo	Carga Factorial
P. 63 Faltaba frecuentemente a los cursos y por eso decidí dejarlos.	-0.508
P. 64 Pasaba por una etapa de conflictos emocionales.	0.778
P. 65 Decidí tomar otro curso (externo o en la Facultad).	0.778
P. 67 Tuve problemas personales con algún profesor de los cursos.	0.721
Porcentaje de varianza explicada= 49.722	
Valor Eigen= 1.989	
CONFIABILIDAD INTERNA =0.614	
Factor 4. Compromisos externos	
Reactivo	Carga Factorial
P. 58 Adquirí otras responsabilidades familiares.	0.873
P. 60 Tuve problemas de salud personales o familiares.	0.746
P. 61 Me cambié de domicilio.	0.938
Porcentaje de varianza explicada= 73.271	
Valor Eigen= 2.198	
CONFIABILIDAD INTERNA =0.785	

Factor 5. Situación económica	
Reactivo	Carga Factorial
P. 55 Mi familia no quería que me quedara más tiempo en la escuela.	0.621
P. 76 Los cursos demandaban gastos que yo no esperaba.	-0.69
P. 77 Tuve que dedicarme a trabajar por necesidad económica.	0.825
Porcentaje de varianza explicada= 51.409	Valor Eigen= 1.542
CONFIABILIDAD INTERNA =0.511	

El Factor 1 **Dificultad**, está compuesto por tres reactivos que indagan sobre la dificultad que puede representar para el alumno el satisfacer una cantidad mínima de normas relacionadas con el desempeño académico considerando que las demandas académicas son demasiado difíciles (Tinto, 1987c) y cómo esta situación influyó para que decidiera abandonar el Programa, como la cantidad de materias y su dificultad.

El Factor 2 **Cursos del Programa**, se refiere a los cursos que se imparten en el Programa; está formado por cuatro reactivos que investigan algunas razones por las cuales los alumnos decidieron dejar de asistir a los cursos y/o abandonar el Programa como el desinterés por algún curso, el trabajo extraescolar que implica permanecer en los cursos, y las expectativas de los mismos.

El Factor 3 **Incongruencia**, especifica el desajuste o falta de articulación entre las necesidades, los intereses y las preferencias del individuo y de la institución y como producto de las interacciones contradictorias entre los valores e inclinaciones intelectuales que caracterizan al alumno y a los demás miembros de la universidad (Tinto, 1987b). Este factor está compuesto por cuatro reactivos que exploran algunas razones personales que motivaron a los alumnos a abandonar el Programa y/o dejar de asistir a los cursos como frecuente inasistencia a los cursos, conflictos emocionales, o con algún profesor y la decisión de tomar otros cursos externos a la Facultad.

El Factor 4 **Compromisos externos**, se refiere a las exigencias externas que operan sobre los alumnos y que limitan el tiempo y las energías que dedican a la universidad; éstas regularmente obedecen a obligaciones familiares o laborales

reduciendo sus oportunidades para establecer contactos dentro de la institución, aún cuando exista esa posibilidad (Tinto, 1987a). Este factor está compuesto por tres reactivos que exploran algunas razones que motivaron a los alumnos a abandonar el Programa y/o dejar de asistir a los cursos como las adquisiciones de otras responsabilidades familiares, problemas de salud, personales o familiares.

El Factor 5 **Situación económica**, agrupa los factores relacionados con la situación económica del alumno. Este factor está compuesto por tres reactivos que exploran algunas razones económicas que motivaron a los alumnos a abandonar el Programa y/o dejar de asistir a los cursos como la demanda de gastos extras o la necesidad económica de trabajar.

4. Análisis de ji cuadrada (χ^2) para la comparación entre grupos

Con el propósito de confirmar o no las diferencias entre los alumnos desertores y los que permanecen, se realizó un análisis de ji cuadrada (χ^2) para muestras independientes entre alumnos que permanecen y desertores, con el fin de evaluar las hipótesis acerca de la relación entre dos variables categóricas (Hernández, S; Fernández, C. y Baptista, L.; 2003, p. 558).

Tabla 25

Resultados del análisis Ji cuadrada (χ^2) para la sección A y B del instrumento (Datos generales y antecedentes académicos) por grupo.

Variable	Ji cuadrada (χ^2)		
	Valor (χ^2)	Grados de libertad	Significancia o probabilidad asociada (2 extremos de la curva normal)
Edad y permanencia	.195	3	.978
Estado civil y permanencia	.000	1	1.000
Con quién habita y permanencia	.308	1	.579
Semestre de ingreso y permanencia	3.098	2	.213
Último curso y permanencia	7.219	6	.301
Bachillerato cursado y permanencia	1.241	2	.538
Tiempo en que se cursó el bachillerato y permanencia	1.026	1	.311
Promedio del bachillerato y permanencia	1.373	3	.712
Situación de la vivienda y permanencia	.476	1	.490
Número de habitaciones de la vivienda y permanencia	.173	1	.677
Relación con padres y permanencia	1.034	2	.596
Interés de los padres por opiniones y permanencia	2.500	2	.287
Te sientes triste sin razón y permanencia	1.582	2	.453

Variable	Ji cuadrada (χ^2)		
	Valor (χ^2)	Grados de libertad	Significancia o probabilidad asociada (2 extremos de la curva normal)
Número de servicios y permanencia	1.290	1	.256
Trabajas y permanencia	1.111	1	.292
Facilidad para hacer amistades en la escuela y permanencia	.195	2	.907
Amigos cercanos y permanencia	.000	1	1.000
Compañeros que comparten mismos intereses y permanencia	10.472	2	.005
Compañeros desagradables y permanencia	4.329	1	.037
Compañeros "buena onda" y permanencia	1.152	2	.562
Relación con hermanos y permanencia	3.956	1	.047
El tiempo que invierto me parece productivo y permanencia	10.000	2	.007

Como se observa en la Tabla 25, en las variables relacionadas con la permanencia de los alumnos en el Programa, cabe notar que no se produjeron diferencias significativas en la mayoría de las variables de estudio y la permanencia de los alumnos en el Programa. A continuación se presentan los resultados de los análisis de Ji cuadrada (χ^2).

Las variables que muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas, y por tanto, no influyen en la permanencia o deserción del Programa son:

Edad: ($\chi^2=0.195$, con una probabilidad asociada de 0.978). Personas con las que habitan: ($\chi^2=0.308$ con una probabilidad asociada de 0.579).

Semestre de ingreso al Programa ($\chi^2=3.098$, con una probabilidad asociada de 0.213). *Último curso que tomó* ($\chi^2=7.219$, con una probabilidad asociada de 0.301). *Bachillerato de origen* ($\chi^2=1.241$, con una probabilidad asociada de 0.538). *Tiempo en que les tomó a los estudiantes cursar el bachillerato* ($\chi^2=1.026$, con una probabilidad asociada de 0.311). *Promedio obtenido en el bachillerato* ($\chi^2=1.373$, con

una probabilidad asociada de 0.712). *Situación de la vivienda de los alumnos* ($\chi^2=0.476$, con una probabilidad asociada de 0.490). *Número de habitaciones de la vivienda* ($\chi^2=0.173$, con una probabilidad asociada de 0.677). *Percepción que tienen los alumnos de la relación con sus padres* ($\chi^2=1.034$, con una probabilidad asociada de 0.596). *Percepción del interés que muestran sus padres* ($\chi^2=2.500$, con una probabilidad asociada de 0.287). *Autopercepción de tristeza* ($\chi^2=1.582$, con una probabilidad asociada de 0.453). *Número de servicios que cuentan en casa* ($\chi^2=1.290$, con una probabilidad asociada de 0.256). *Trabajan o no* ($\chi^2=1.111$, con una probabilidad asociada de 0.292). *Dificultad que tienen para hacer amistades* ($\chi^2=0.195$, con una probabilidad asociada de 0.907). *Amigos cercanos* ($\chi^2=1.000$, con una probabilidad asociada de 0.756). *Compañeros del curso son "buena onda"* ($\chi^2=1.152$, con una probabilidad asociada de 0.562).

Cabe señalar que la variable relacionada con el Estado civil y permanencia, la prueba de ji cuadrada (χ^2) no se pudo completar porque no hubo suficientes datos, ya que son muy pocos los alumnos que están casados.

Con respecto a la variable referida a si los alumnos perciben que comparten los mismos intereses con sus compañeros del curso, se obtuvo un valor de ($\chi^2=110.472$, con una probabilidad asociada de 0.005), mostrando que existen diferencias estadísticamente significativas entre alumnos desertores y que permanecen con respecto a la percepción de compartir los mismos intereses con sus compañeros. Como se aprecia en la tabla de distribución de frecuencias (Ver Tabla 8), los alumnos que han desertado del Programa son quienes menos perciben compartir los mismos intereses con sus compañeros.

En relación con la percepción de desagrado hacia los compañeros del curso se obtuvo un valor de ($\chi^2=4.329$, con una probabilidad asociada de 0.037), mostrando que existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos con respecto a la percepción de que sus compañeros son desagradables, de esta manera, en la tabla de frecuencias (Ver Tabla 8) se observa que son más los alumnos desertores que perciben (seis contra 1) con *poco de acuerdo* que sus compañeros son desagradables.

En el análisis de la percepción que tienen los alumnos con respecto a la relación con sus hermanos se obtuvo un valor de ($\chi^2=3.956$, con una probabilidad asociada de 0.047), indicando que existen diferencias estadísticamente significativas entre alumnos desertores y que permanecen con respecto a la percepción de la relación con sus hermanos. Al revisar la tabla de frecuencias (Ver Tabla 9) se observa que son los alumnos desertores quienes califican esta relación como regular y por lo mismo, quienes en menor proporción la califican como excelente.

Al hacer el análisis de χ^2 para muestras independientes tomando en cuenta la percepción que tienen los alumnos de la productividad del tiempo invertido en el Programa en relación con la permanencia, se obtuvo un valor de 10.000 con una probabilidad asociada de 0.007, indicando que existen diferencias estadísticamente significativas entre alumnos desertores y que permanecen con respecto a la percepción de la productividad del tiempo invertido en el Programa. Al revisar la tabla de frecuencias (Ver Tabla 12) se observa que son únicamente los alumnos desertores quienes manifiestan estar en desacuerdo con esta afirmación, y por lo consiguiente son los que en menor proporción consideran que el tiempo invertido resultó productivo.

5. Prueba “t” entre factores para determinar diferencias entre grupos

Con el propósito de determinar si existían diferencias entre los alumnos desertores y los que permanecieron en el Programa, entre los factores del Cuestionario sobre el Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente (Sección D. Datos sobre el Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente), se realizó un análisis estadístico con la prueba t de Student, encontrándose lo siguiente:

Tabla 26

Prueba t por factor para la sección D del instrumento (Escala tipo Likert Datos sobre el Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente) por grupo.

Reactivos		N	Medias
Factor 1. Utilidad del Programa	Desertores	20	4.1100
	Permanecen	20	3.5400
Factor 2. Interés en el Programa	Desertores	20	4.1333
	Permanecen	20	2.9500
Factor 3. Organización del Programa	Desertores	20	3.4700
	Permanecen	20	3.0800
Factor 4. Interacciones en el Programa	Desertores	20	3.0125
	Permanecen	20	2.7750
Factor 5. Docentes del Programa	Desertores	20	4.1000
	Permanecen	20	3.4200

Tabla 27

Resultados de la Prueba t por factor para la sección D del instrumento (Escala tipo Likert Datos sobre el Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente)

Independen Simples Test		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig (2-tailed)
Factor 1. Utilidad del Programa	Se asumen varianzas iguales	2.463	.125	3.256	38	.002
	Se asumen varianzas diferentes			3.256	31.744	.003
Factor 2. Interés en el Programa	Se asumen varianzas iguales	8.566	.006	5.287	38	.000
	Se asumen varianzas diferentes			5.287	32.598	.000
Factor 3. Organización del Programa	Se asumen varianzas iguales	5.374	.026	1.922	38	.062
	Se asumen varianzas diferentes			1.922	29.990	.064
Factor 4. Interacciones en el Programa	Se asumen varianzas iguales	1.855	.181	1.671	38	.013
	Se asumen varianzas diferentes			1.671	34.211	.104
Factor 5. Docentes del Programa	Se asumen varianzas iguales	1.787	.189	3.470	38	.001
	Se asumen varianzas diferentes			3.470	33.671	.001

Con base en los resultados de la prueba "t", se puede afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos desertores y los que permanecen, en los siguientes factores: Factor 1. *Utilidad del Programa*, ($t=3.25$, $p=.002$); en el Factor 2. *Interés en el Programa*, ($t=5.287$, $p.=0.000$) y en el Factor 5. *Docentes del Programa* ($t=3.47$, $p.=0.001$). Esto es evidente al analizar los promedios (ver Tabla 26), donde los alumnos que permanecen obtienen una mayor

media en cuanto a su percepción sobre la utilidad e interés hacia el Programa, lo mismo en relación con su apreciación hacia los docentes.

Así, estos resultados nos permiten afirmar que estos tres factores pueden tomarse como indicadores de las causas que pueden llevar a los alumnos a desertar y por lo mismo de las áreas que tienen que ser reforzadas al implementar el Programa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de esta investigación fue conocer los factores que intervienen en la deserción de los estudiantes inscritos en el Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente en la Facultad de Psicología de la UNAM, debido a que resulta contradictorio que al ser un Programa diseñado para contribuir a elevar los niveles de rendimiento educativo de los alumnos registre casos de abandono y deserción.

Por lo tanto, el presente estudio es resultado del interés por identificar las razones que llevan al alumno a desertar del Programa, y elaborar algunas propuestas para su prevención. De tal forma que, la muestra estuvo conformada por 40 estudiantes (hombres y mujeres) de la Facultad de Psicología, cuya edad oscilaba entre los 19 y los 37 años. De acuerdo con las características de la muestra, ésta se dividió de la siguiente manera: 20 alumnos desertores y 20 alumnos que permanecen.

Así, se pudo concluir que la deserción y el abandono escolar son los problemas más importantes del Sistema Educativo Nacional (Martínez, 1998), por parte de quienes en algún momento de su vida cursan algún tipo de educación, ya sea básica, media o superior (Bazán, 2001). De la misma manera, la gran cantidad de variables detectadas como las causas principales de dicho fenómeno, han redundado en una falta de estudios sistemáticos, donde ambos términos han sido empleados en forma acrítica para explicar diferentes comportamientos (Tinto, 1987a).

De esta manera, se encontró que ambos términos coinciden, y que pueden ayudar a describir de una mejor manera dicho fenómeno. En consecuencia, de acuerdo con Bazán (2001) *desertor* es el alumno que ha *abandonado* todo sistema escolar; por su parte, Bruera (1983) señala que un alumno que *abandona* o *deserta*

de una institución es aquel que deja de asistir a la escuela sin haber concluido el nivel de estudios iniciado, lo que conlleva a que renuncie a sus obligaciones e intereses.

Con respecto a lo anterior, cabe señalar que este fenómeno tiene dos variantes, ya que puede ser transitorio, donde el alumno solicitará su reincorporación posterior (Tinto, 1987c) o bien, puede ser definitivo convirtiéndose en desertor del SES (Bravo, 1989).

De igual manera, en la revisión bibliográfica se observó que la deserción también es un fenómeno relacionado con ciertos estereotipos que etiquetan al alumno desertor, como carente de ciertas características o habilidades particularmente necesarias para concluir la carrera (Tinto, 1997). Sin embargo, también es importante tener en cuenta que para muchos de estos alumnos, esta decisión es un paso totalmente positivo para alcanzar determinadas metas, donde dicho abandono representa un proceso de autodescubrimiento, que marca su maduración social e intelectual (Pascarella, 1994).

Como se pudo revisar anteriormente, el fenómeno de la deserción no responde a una misma causa, por lo tanto, los diferentes tipos de deserción en la educación superior obedecen a dos razones principales: la *deserción involuntaria*, que ocurre como resultado de la exclusión institucional es decir, se produce principalmente por razones académicas, cuando el alumno percibe una gran disminución de su rendimiento académico; y otra que es *voluntaria*, la cual obedece a la decisión consciente de interrumpir sus estudios; en este sentido, el alumno decidirá entre desertar únicamente de la universidad (abandono institucional) o interrumpir para siempre sus estudios superiores (abandono del sistema) (Tinto, 1987a).

Por otra parte, se observó que los alumnos enfrentan de manera diferente su transición al nivel superior, donde en este lapso, su vida e incluso su personalidad, pueden ser objeto de una transformación tan radical que facilite u obstaculice su integración al ambiente académico y social de la institución (ANUIES, 2000). Dicha transición requiere de un periodo de ajuste caracterizado en ciertos casos, por

grandes dificultades (Tinto, 1987c), las cuales tienen que ver con nuevos y a menudo cambiantes requerimientos intelectuales y sociales que impone la vida universitaria (Martínez, 1998), donde el ingreso a la universidad obliga a los estudiantes a efectuar una serie de ajustes ante las nuevas exigencias de la vida institucional, así como el establecimiento de patrones de conducta y vinculaciones sociales adecuadas, para lograr persistir en la institución (Tinto, 1987b).

En este sentido, a la mayoría de los sujetos provenientes del nivel medio superior que ingresan a la universidad, se les exige una separación, por lo menos parcial de los pasados tipos de relaciones y patrones de comportamiento (Covo, 1998); donde las dificultades para efectuar dicha transición se originan en dos fuentes distintas; por una parte pueden provenir de la incapacidad de los sujetos para desprenderse de las pasadas formas de asociación, como en el caso de los estudiantes que deben residir fuera de su hogar, donde es posible que reflejen la imposibilidad de controlar el estado de depresión vinculado a menudo con la primera separación de la familia; por otra, las dificultades pueden generarse en la necesidad que experimentan los alumnos de adaptarse a los requerimientos intelectuales y sociales mencionados anteriormente, por lo que en un principio, podrá tomarle un poco más de tiempo encontrar su propio camino en el laberinto social e intelectual de la universidad, mientras que para otros, su dificultad para integrarse representará una desventaja contra la cual tendrán que luchar durante toda su trayectoria universitaria (Bravo, 1989). Sin embargo, en el presente estudio, al explorarse la autopercepción de tristeza relacionada con la permanencia o la deserción de los alumnos al Programa, (Ver Tabla 11), no se reportaron diferencias entre ambos grupos, lo cual indica que no existe relación entre estas variables.

Por otra parte, se señala que las habilidades con las que cuenta el alumno al egresar de la educación media superior son determinantes, ya que los bajos promedios obtenidos y/o la insuficiencia de conocimientos adquiridos tienen relación con competencias débiles en las áreas de razonamiento verbal y matemáticas de los exámenes de ingreso a la educación superior, manifestándose en problemas de repetición, deserción y eficiencia terminal en la educación superior (SEP, 2001). Por lo anterior, Tinto (1997) afirma que es posible suponer con cierto grado de certeza,

que los estudiantes que ingresan a la educación superior, no dominan las habilidades ni la información y conocimientos indispensables.

Otros autores como Irving (1966, citado en Tinto, 1987a) señalan que el promedio de calificaciones obtenido en el nivel medio superior es el factor más confiable para predecir la persistencia en la universidad. En el presente estudio, ambos grupos expresaron en mayor medida que el promedio de calificaciones que obtuvieron en el bachillerato fue de 8.1 a 9.0 (Ver Tabla 3); sin embargo, en el análisis de ji cuadrada χ^2 de esta variable, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos (alumnos desertores y alumnos que permanecen) con respecto al promedio obtenido en el bachillerato, considerando lo anterior, esto puede ser un indicador de que el promedio obtenido no influye en la permanencia o deserción del Programa.

Frecuentemente, se considera que el fenómeno de la deserción está relacionado con el rendimiento escolar, específicamente en cuanto al tiempo que le tomó al alumno cursar el bachillerato; asimismo, también se señala que el desempeño previo en el nivel medio superior, no es un elemento adecuado para predecir los hábitos y habilidades requeridos para un exitoso desempeño académico en la universidad (Demitroff, 1974; Astin, 1975, citado en Tinto, 1987a). Al respecto, cabe señalar que en el presente estudio no se encontraron diferencias significativas entre el tiempo para cursar el bachillerato y la permanencia en el Programa (Ver Tabla 25), lo cual coincide con la afirmación anterior. Sin embargo, también se menciona que precisamente las diferencias en esos hábitos y habilidades son, por sí mismos, buenos indicadores para pronosticar las posibilidades de exclusión institucional.

De igual manera, el proceso de elegir una universidad es notablemente casual, muchas veces basado en información insuficiente y en la gran mayoría, sin sustentar su decisión en una sólida información sobre la misma (De los Santos, 1993) llena de expectativas fantásticas o equivocadas sobre las condiciones de la vida estudiantil o académica, conduciendo a decepciones tempranas y colocando al alumno en una serie de interacciones que lo llevan fácilmente a la deserción (Tinto, 1997). Al respecto, realizando una aproximación de esta información al caso del Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente, debido a que

involucra un proceso de elección, se analizaron las siguientes variables: “Semestre de ingreso al Programa” (Ver Tabla 1) y “Último curso al que se inscribió el alumno” (Ver Tabla 2), donde se observó que ambos grupos se inscribieron al Programa en el primer semestre (desertores 63.6% y alumnos que permanecen 36.4%) presentando una mayor puntuación los alumnos desertores. Respecto al último curso al que se inscribieron, los alumnos que permanecen, en su mayoría lo hizo al curso *Autorregulación*, mientras que los alumnos desertores hicieron lo propio en el curso *Aprendizaje autónomo*.

Por lo anterior, se infiere que al ser *Aprendizaje autónomo* un curso que tiene como finalidad que los estudiantes sepan cómo aprender, fomentando el estudio independiente y la actualización permanente; en el caso de los desertores, al estar recién incorporados a la universidad, probablemente los contenidos les resultaron demasiado complejos. Por otra parte, en la situación de los alumnos que permanecen, al incorporarse al curso *Autorregulación*, el cual pretende estimular la capacidad de planear, realizar y supervisar actividades, facilitando la oportunidad de lograr los objetivos o metas personales, quizá fue el detonador para impulsar positivamente su transición al nivel superior y por consecuencia, su permanencia en el Programa.

Sin embargo, el análisis de ji cuadrada χ^2 de estas variables, no reportó diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos (alumnos desertores y alumnos que permanecen), tanto en el semestre de ingreso al Programa, como el último curso al que se inscribió y su relación con la deserción. De igual manera, para próximos estudios, dichos supuestos deberán analizarse con mayor detalle.

Otra parte muy importante en el proceso de la deserción es el papel de las metas y los compromisos, ya que se refieren a la motivación que tiene el alumno para completar cierta labor (Covo, 1998a). Por lo tanto, de acuerdo con Tinto (1987a), concluir una carrera requiere cierto esfuerzo, ya que exige el voluntario compromiso individual para aprovechar el tiempo, la energía, y en su caso, los considerables o escasos recursos de los que dispone el alumno. De esta manera, la voluntad personal aplicada al logro de las metas es un elemento importante para la persistencia en los estudios universitarios. Inversamente, la ausencia de ésta constituye un componente crítico del proceso de abandono (Bruera, 1983).

Tinto (1987a), también señala que los compromisos personales adoptan dos modalidades principales: los profesionales (con la meta) y los educativos (con la institución). Los primeros se refieren al compromiso del estudiante con los objetivos educativos y ocupacionales que se ha fijado, para lo cual aplicará toda su voluntad; por otra parte, los segundos consisten en el compromiso personal que el alumno ha adquirido con la propia institución, por el simple hecho de pertenecer a ésta. Así, en el presente estudio se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas entre alumnos desertores y que permanecen con respecto a la percepción de la productividad del tiempo invertido en el Programa, respondiendo positivamente en mayor proporción los alumnos que permanecen (Ver Tabla 12), lo cual confirma la aseveración anterior.

De igual manera, el papel de los compromisos externos, es relevante en el proceso de la deserción, ya que de acuerdo con Tinto (1987a) éstos operan sobre los alumnos limitando el tiempo y las energías que dedican a la universidad, estas exigencias regularmente obedecen a obligaciones familiares o laborales que los alejan de las actividades universitarias. A este respecto, las exigencias que provienen de un empleo, también pueden limitar la persistencia en los estudios, pero sus efectos dependerán, en parte, de la magnitud de la carga laboral y del grado en que ésta aparta al individuo de sus actividades académicas (Tinto, 1987a, p. 73), señalando que el trabajo de tiempo completo es más “nocivo” que el de tiempo parcial (Wall, 1970), al tiempo que ésta forma parte de un proyecto de vida más ambicioso, donde el tiempo disponible puede ser aplicado para progresar en el aspecto laboral que en la carrera educativa (Tinto, 1987b). Sin embargo, en el presente estudio, no se encontraron diferencias significativas entre alumnos desertores y que permanecen entre la actividad laboral y la permanencia en el Programa (Ver Tabla 25), ya que además, ambos grupos no se encontraban realizando ninguna actividad laboral en ese momento (Ver Tabla 9).

Por otra parte, el proceso de deserción se ha relacionado en forma importante con lo que ocurre en forma posterior al ingreso, (Valenti, 2000). De esta forma, las universidades responden a una variedad de partes que interactúan entre sí: formales, informales, académicas y sociales (Tinto, 1987c). Así, en el dominio

académico, dentro de las estructuras formales de la institución, se señala que el papel de las interacciones con docentes es una variable que impacta directamente en la permanencia del alumno, ya que al trascender la mera tarea académica y estableciéndose una continua relación con los profesores, éstas se convierten en tareas cordiales y gratificantes para el alumno (Bravo, 1989). Al respecto, es importante señalar que en este estudio se encontró relación entre la permanencia en el Programa y la apreciación hacia los docentes, por lo que estos resultados indican que la relación entre profesores y alumnos (Ver Tabla 26), coincide con lo reportado por Tinto (1987c), donde señala que las instituciones con altas tasas de retención son con frecuencia, las que se distinguen por índices relativamente altos de interacciones positivas entre alumnos y profesores.

Por otra parte, dentro de los ambientes académicos informales de la institución (Tinto, 1987a), las interacciones entre estudiantes son esenciales para el desarrollo de importantes vínculos sociales, que contribuyen a su incorporación a la comunidad universitaria, donde la integración social de una persona y las satisfacciones que le origina, fortalecen los compromisos con la institución, orientándolo al desarrollo de la personalidad social e intelectual, condición importante en la vida del adulto joven (Wall, 1970). Respecto a lo anterior, cabe señalar que una de las principales dificultades que experimenta el alumno a su ingreso en las IES es precisamente, la falta de integración (Tinto, 1987a); la cual se origina en dos fuentes principales: la *incongruencia*, la cual se genera en las interacciones que realiza el estudiante en la institución y en la evaluación que éste hace de las mismas, y el *aislamiento* el cual es consecuencia de la falta de interacciones (Tinto, 1987b).

Al respecto, en el presente estudio, se encontró que los alumnos que permanecen perciben que comparten los mismos intereses que sus compañeros del Programa; en contraste con los alumnos desertores, quienes señalan lo contrario (Ver Tabla 8). Por otra parte, en los resultados del reactivo “Los compañeros son desagradables”, se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos, siendo los alumnos desertores los que respondieron en su mayoría a esta incompatibilidad con sus compañeros (Ver Tabla 8). Así, de acuerdo con Gómez (2002), la ausencia de interacciones informales y/o de relaciones satisfactorias entre

estudiantes y profesores puede llevar a bajos rendimientos académicos y eventualmente, a la exclusión de la institución; los cuales pueden ser un indicador importante al mostrar que los alumnos que desertaron, probablemente no se sintieron identificados con sus compañeros. Por otra parte, cabe señalar que no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos en los reactivos: “Consideras que en la escuela logras hacer amistades”, “¿Tienes amigos que consideras cercanos o íntimos?” y “Los compañeros que asisten a los cursos son *buena onda*” (Ver Tabla 25) y la permanencia en el Programa.

En cuanto a las edades de los alumnos, ambos grupos coinciden (21 y 22 años) sin embargo, el grupo de los alumnos que permanecen cuenta con una representación significativa (10%) en cuanto a que referían más de 22 años (ver Gráfica 1). Sin embargo, el análisis de Ji cuadrada (χ^2) muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas (Ver Tabla 1), lo que puede ser un indicador de que la edad no influye en la permanencia o deserción del Programa.

El estado civil de los alumnos también se ha relacionado con la deserción, al respecto, Covo (1998a) afirma que las uniones conyugales tempranas o la unión por sí misma, afectan el nivel de escolaridad de aquellos que se encuentran en esta situación. Cabe resaltar que en el presente estudio, el estado civil de los alumnos (Ver Gráfica 2) presenta predominancia en ambos grupos, en cuanto al porcentaje de solteros (95%) y de casados (5%). Cabe señalar que esta situación influyó para que la prueba de ji cuadrada (χ^2) no se pudiera completar porque no se contó con suficientes datos, ya que son muy pocos los alumnos casados, por lo tanto, para estudios posteriores se sugiere una muestra mayor.

También, se señala que la relación con los padres es muy importante en las causas de la deserción, ya que al ser el espacio de referencia y convivencia cotidiana más inmediato (Papalia, 2005), conlleva una serie de factores donde entran en juego tensiones y conflictos (Zimbardo, 1984), debido a que en esta etapa aún se depende económicamente de éstos, generando cierta tensión al buscar romper con dicha dependencia, la cual se contrapone con los sentimientos ambivalentes de los padres, quienes por una parte quieren brindarles suficiente independencia, y por otra también les brindan sobreprotección (Grinder, 1997). En el

presente estudio, del total de alumnos encuestados, la mayoría habita con sus padres y con otros familiares, mientras que un porcentaje muy bajo vive con su pareja y/o sus hijos, situación que se observó en ambos grupos (ver Gráfica 3). Sin embargo, al analizar esta variable a través de la prueba ji cuadrada (χ^2) no se encontraron diferencias estadísticamente significativas respecto a si viven con sus padres o en otra situación, lo que puede ser un indicador de que este factor no influye en la permanencia o deserción del Programa.

Asimismo, en el reactivo “Tus padres muestran interés por tus opiniones”, (Ver Tabla 10), ambos grupos expresaron en mayor medida que sus padres manifiestan interés hacia ellos siempre o casi siempre. Sin embargo, en el análisis de ji cuadrada (χ^2) no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, misma situación que se observa en el reactivo “La relación que llevas con tus padres es” (Ver Tabla 25), lo cual puede ser un indicador de que la relación con los padres, y el interés que muestran hacia las opiniones de los alumnos, no influye en la permanencia o deserción del Programa.

Por otra parte, la relación con los hermanos también es una variable importante en el proceso de la deserción, a pesar de que en esta etapa los jóvenes tienden a estar más cerca de sus amigos, a quienes encuentran más cercanos (Craig,1994). En el presente estudio, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre alumnos desertores y que permanecen, con respecto a la percepción de la relación con sus hermanos, siendo los alumnos desertores quienes la califican con una menor proporción; por lo tanto, coincide con la afirmación anterior. Sin embargo, si vinculamos esta variable con la relación que existe con los compañeros de estudio, al parecer hay un común denominador en cuanto a la percepción de las relaciones con sus iguales, ya sean compañeros o hermanos; por lo tanto, se puede afirmar que si el alumno tiene dificultades para establecer vínculos positivos, desertará del Programa, lo cual es un indicador de una deficiencia en las habilidades sociales o inteligencia interpersonal por lo que habría que profundizar e investigar más alrededor de este fenómeno y su relación con la deserción.

En cuanto al bachillerato de origen, los alumnos desertores y los que permanecen en el Programa, egresaron en su mayoría de la Escuela Nacional

Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades (Ver Gráfica 5). Esta situación se debe a que los alumnos egresados de dichas instituciones cuentan con el ingreso a través del pase reglamentado. Sin embargo, el análisis de ji cuadrada (χ^2) mostró que no existen diferencias estadísticamente significativas entre alumnos desertores y que permanecen con respecto al bachillerato cursado, lo que puede ser un indicador de que la escuela donde se cursó el bachillerato no influye en la permanencia o deserción del Programa.

En el caso de la situación económica, la mayoría de la literatura referente al tema de la deserción, la incluye como uno de los principales factores que la originan. A este respecto, Conapo (2000), señala que influye de manera importante en el desarrollo educativo de los jóvenes, ya que de esto depende la estructura de oportunidades a las que tienen acceso. De tal forma que, De los Santos (1993) señala que en un contexto familiar de pobreza, no existen las condiciones favorables para que los jóvenes acumulen las calificaciones y destrezas necesarias que le permitan incorporarse y participar en el sistema educativo.

Al respecto, el análisis ji cuadrada (χ^2) no reporta diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos con respecto a la situación de la vivienda que habitan, lo mismo que el indicador número de habitaciones de la vivienda, y el número de servicios públicos disponibles en el hogar de los alumnos (Ver Tabla 5), lo cual puede ser un indicador de que éstos no influyen en la permanencia o deserción del Programa. Esta conclusión coincide con lo que señalan Peng, Fetters y Wenc (1977, citado en Tinto, 1987a) donde, si bien los factores económicos son frecuentemente mencionados por los investigadores y los alumnos desertores como una causa del abandono, hay pocas pruebas directas que apoyen que esta situación por sí misma sea un determinante significativo en el proceso de deserción.

Sin embargo, es importante resaltar que la mayoría de las respuestas de los alumnos desertores señalan que cuentan con un rango de uno a cuatro servicios; en contraste, en esta misma opción, la mayoría de los alumnos que permanecen cuentan con más de cinco servicios. Partiendo de esta situación, se puede afirmar que desafortunadamente, los cambios económicos comprometedores pueden significar la diferencia entre el abandono (definitivo o temporal) y la permanencia en

la institución (Tinto, 1987a); por lo tanto, de acuerdo con las sugerencias de Jackson y Weathersby (1978 citado en Tinto, 1987a), es muy importante que los alumnos estructuren su decisión de estudiar con base en su particular situación económica realizando ejercicios de diferentes alternativas que puedan garantizar su continuidad a través de apoyos externos, como becas, antes de optar por el abandono total.

De esta manera, la deserción y el abandono en la educación superior responden a una serie de factores que confluyen desde el momento del ingreso hasta la decisión final: diferentes tipos de abandono que llevarán al alumno a desertar de la institución para transferirse a otra que cumpla con sus expectativas o bien, hacerlo desistir de sus metas educativas al retirarse definitivamente del SES (Tinto, 1987a). Esta situación refleja el comportamiento de la población inscrita en el Programa, donde los alumnos podrán seguir los cursos de su elección para abandonarlos consecutivamente manteniendo su inscripción para reincorporarse posteriormente a los cursos de acuerdo con sus propios intereses; o bien, resolverán desertar definitivamente del mismo para tomar cursos similares en otras instituciones, o se dedicarán exclusivamente al desarrollo de las asignaturas que marca el Plan de Estudios.

Por lo anterior, se concluye que:

- 1) Los términos deserción y abandono escolar coinciden en sus definiciones; por lo tanto, utilizados en el contexto personal del alumno, pueden ayudar a describir de una mejor manera dicho comportamiento.
- 2) La deserción en muchos casos, obedece a pasos totalmente positivos para alcanzar determinadas metas, donde dichos abandonos representan un proceso de autodescubrimiento que marcan su maduración social e intelectual.
- 3) Los diferentes tipos de deserción no responden a una misma causa, ya que son el resultado de diversas razones: involuntarias -factores académicos- o voluntarias -decisión consciente-; dando como resultado la deserción transitoria, donde el alumno solicitará su reincorporación posterior, o definitiva renunciando el Sistema de Educación Superior (SES).

- 4) No existe relación entre la percepción de tristeza o angustia, producto de la transición del alumno al nivel de educación superior, lo cual indica que dicho factor no influye en la permanencia o deserción del Programa.
- 5) La edad de ingreso al Programa no se relaciona con la permanencia en el mismo.
- 6) Existe relación entre la apreciación positiva que tienen los alumnos hacia los docentes y la permanencia en el Programa. En este sentido, el papel de las interacciones con el personal docente es importante para fomentar las relaciones cordiales y cercanas entre los alumnos y profesores, favoreciendo la tarea académica.
- 7) Tiene un impacto significativo la interacción positiva entre pares, la percepción de los alumnos sobre compartir los mismos intereses y la relación con los hermanos sobre la permanencia en el Programa, ya que se forma una relación de empatía con sus iguales, la cual fortalecerá la integración a la institución.
- 8) Existe relación entre las metas y los compromisos establecidos por los alumnos y la permanencia en el Programa, donde el grupo que permanece reportó en mayor medida su percepción positiva sobre la utilidad del Programa, la productividad del tiempo invertido en el mismo, y el interés hacia éste.
- 9) El bachillerato de origen, el promedio obtenido en el bachillerato y el tiempo que le tomó al alumno cursar el mismo, no se relaciona con la permanencia o deserción del Programa. Cabe notar que dicha situación obedece a que por sí misma, la muestra cubre el criterio de ingreso a la Facultad de Psicología de Ciudad Universitaria; es decir, cuentan con un promedio superior a ocho y concluyeron en tres años el bachillerato, independientemente de la institución de procedencia.

- 10) El semestre de ingreso al Programa y el último curso al que se inscribió el alumno, no influye en la permanencia o deserción del mismo; sin embargo, cabe resaltar que al ser el primer semestre el periodo de mayor ingreso por parte de ambos grupos (alumnos desertores y que permanecen), donde los primeros se inscribieron al curso “Aprendizaje autónomo” y los segundos hicieron lo propio al curso “Autorregulación”, para próximos estudios, sería importante analizar con mayor detalle el impacto positivo o negativo que tienen en el alumno los contenidos de los cursos.
- 11) No existe relación entre la actividad laboral y la permanencia en el Programa; dicha situación obedece a que en el momento de la aplicación, los alumnos encuestados no se encontraban trabajando; por lo tanto, para próximos estudios se sugiere trabajar con una muestra mayor que cubra con dichas características.
- 12) La relación que mantienen los alumnos con sus padres, así como el habitar o no con ellos, no influye en la permanencia o deserción del Programa; esto quizá se debe a que al momento de ser encuestados, la mayoría de ambos grupos (alumnos desertores y que permanecen) habitaban con sus padres, señalando además que éstos mostraban interés por sus opiniones.
- 13) La situación socioeconómica de los alumnos (situación de la vivienda, número de servicios públicos disponibles y el número de habitaciones) no influye en la permanencia o deserción del Programa. Dicha situación lleva a sugerir que para próximas aplicaciones, se analice con profundidad, cuándo efectivamente esta situación es determinante en el proceso de la deserción.

Sugerencias y limitaciones:

- El instrumento puede mejorarse.
- Se propone replicar este estudio con una muestra mayor, ya que existen análisis que no pudieron ser completados (como el estado civil) debido a que

no se contó con datos suficientes con el fin de confirmar o refutar las diferencias encontradas en éste.

- Se sugiere investigar más alrededor de la relación entre pares y su impacto positivo en el fortalecimiento de la integración al Programa y a la institución; asimismo, se propone considerar las propuestas realizadas en los incisos 10), 11) y 13) del apartado de conclusiones.
- Al presentar el Programa a los estudiantes de primer ingreso, se recomienda incorporar la elaboración y aplicación de una autoevaluación diagnóstica donde el alumno sea capaz de detectar las deficiencias que pueda tener en ciertas áreas, con el fin de considerar la relevancia de su participación en el mismo.
- Se sugiere incorporar a la difusión del Programa, la implementación de un breve curso de inducción y/o plática informativa para los alumnos aspirantes a ingresar al Programa, con el fin de que conozcan ampliamente los contenidos de cada curso y su utilidad.
- Se recomienda que el curso *Aprendizaje cooperativo* sea obligatoriamente el primero en impartirse, ya que las interacciones que se den al interior del mismo pueden conducir a los alumnos a percibirse a sí mismos como integrados social e intelectualmente, o extraños con respecto a los otros miembros de la comunidad.
- Hacerles saber a los docentes, la importancia que tiene su interacción positiva con los alumnos, donde su apertura y flexibilidad serán determinantes en la permanencia de éstos en el Programa.
- Se propone la implementación y el seguimiento sistemático de tutores-pares, donde los alumnos que lleven una mayor trayectoria en el Programa puedan asistir a dos o tres alumnos que inicien el Programa; esto con el fin de fomentar las relaciones entre iguales, para lograr una mejor incorporación al Programa y a la institución en general.

Acosta, S. (2002). En la cuerda floja. Riesgo e incertidumbre en las políticas de educación superior en el foxismo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (14).

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1998). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio. Serie investigaciones*. México: Autor.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1998). *La Educación Superior para el Siglo XXI. Un puente en la Cuenca del Pacífico. Memoria de la 22 Conferencia del Consorcio Círculo del Pacífico*. México: Autor.

Bazán, L. (2001). *Educación media superior. Aportes*. México: UNAM. Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Blanco, J. y Rangel, J. (2000). La eficiencia de egreso en las instituciones de educación superior. Propuesta de análisis alternativo al índice de eficiencia terminal. *Revista de la Educación Superior*, (114).

Bravo M. (1989). *El fracaso escolar: Análisis y perspectivas*. México: UNAM. Centro de Estudios sobre la Universidad.

Bruera, J. (1983). *Deserción escolar en la Universidad Autónoma de Baja California Sur*. México: UABC.

Camarena, C. (1998). *Población y educación. Familia y educación en México*. México: UNAM. Instituto de Investigaciones Sociales.

- Camarena, R., Chávez, A. y Gómez, J. (1984). Eficiencia terminal en la UNAM 1970-1981. *Perfiles Educativos* (7).
- Camarena, R. y Gómez, J. (1986). Aprobación y reprobación en la UNAM: una propuesta para su análisis cuantitativo. *Perfiles Educativos* (32).
- Carpizo. (1986). *Fortaleza y debilidad de la UNAM*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Casanova, C. (1999). *Universidad contemporánea: política y gobierno*. México: UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad-Porrúa.
- Consejo Nacional de Población y Vivienda. (1999). *Adolescencia y curso de vida. Cuadernos de población*. México: Autor.
- Consejo Nacional de Población y Vivienda. (2000). *Situación actual de las y los jóvenes en México. Diagnóstico sociodemográfico*. México: Autor.
- Consejo Nacional de Población y Vivienda. (1998). *II Informe de avances del Programa Nacional de Población*. México: Autor.
- Covo, M. (1998). *Reflexiones sobre el estudio de la deserción*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Secretaría de Educación Pública.
- Craig, G. (1994). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice-Hall.
- Cruz, H. (1985). *Deserción escolar a nivel superior en la E.N.E.T.S.* Tesis de Licenciatura. México: UNAM. Escuela Nacional de Trabajo Social.
- De Allende, C. (1987). *Propuesta de elementos conceptuales y metodológicos para el estudio y las causas de la deserción y rezago*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

- De Allende, C. y Díaz, H. (1998). *La Educación Superior en México y en los Países en Vías de Desarrollo desde la óptica de los Organismos Internacionales. Serie Documentos*. México: ANUIES.
- De los Santos, E. (1993). *La deserción: Causalidades. Eficiencia terminal y Calidad académica en las IES*. México: Universidad de Guadalajara.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI.
- Erikson, E. (1974). *Identidad, juventud y crisis*. México: Paidós.
- Espíndola, E. y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda nacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (30).
- Espronceda, V. (1993). *Deserción escolar*. Tesis de Licenciatura. México: Universidad Pedagógica Nacional. Escuela de Educación Básica.
- Estrada, Z. (1994). *Deserción estudiantil en las instituciones de educación superior (1970-1980)*. Tesis de Licenciatura. México: UNAM. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán.
- Freedman, A. (1982). *Tratado de psiquiatría*. Barcelona:Salvat.
- Gago, H. (2002). *Apuntes acerca de la evaluación educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Galván, (2002). *Diccionario de historia de la educación en México*. [En red]. Disponible en: <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario>.

Garritz, A. (2004). *Rumbo a una propuesta integradora para la enseñanza de la química*. México:UNAM. Facultad de Química.

Gobierno de la República. (2005). *Programa Oportunidades*. [En red]. Disponible en: www.oportunidades.gob.mx/prensa/DDACD0012006.html.

Gómez, V., Moreno, E. y Vélez, R. (2002). *El fracaso escolar*. [En red]. Disponible en: www.arturus.filol.ucm.es/linguistica/org/asig/socio/prac/frac2.doc.

González, N. (2001). *Psicopatología de la adolescencia*. México: El Manual Moderno.

Graciarena, J. (1969). Algunas hipótesis sobre la deserción y el retraso en los estudios universitarios. *Revista mexicana de Sociología*, (4).

Grinder, R. (1997). *Adolescencia*. México: Limusa-Noriega.

Guerrero, S., Guzmán, M. (1990). *Estudio exploratorio sobre los egresados del CCH en su primer año de estudios profesionales*. México: UNAM-Colegio de Ciencias y Humanidades.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. (3ª ed.). México: McGraw-Hill.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (1996). *Conteo de Población y Vivienda. Resultados definitivos. Tabulados básicos*. México: Autor.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2000). *XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tabulados del Cuestionario Ampliado*. México: Autor.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2004). *Encuesta Nacional de Empleo. Porcentaje de desocupados con educación media superior y superior según sexo, 1991 a 2004.* [En red]. Disponible en: www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?.

Labra, A. (2005, octubre). *Los retos de la educación superior en México.* Simposio efectuado en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, México, UNAM.

Linares, G. (2002). *Programas de compensación específica. Características e inclusión en el proyecto educativo.* México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Lorence, G. (1998). *La deserción escolar en el Colegio de Ciencias y Humanidades: una investigación de campo en el Plantel Vallejo.* Tesis de Licenciatura. México: UNAM. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón.

Marchesi, A., Coll, C. y Palacios J. (1990). *Desarrollo psicológico y educación.* Madrid, España: Alianza.

Márquez, J. (1998). *El costo familiar y/o individual de la educación superior. Serie investigaciones.* México: ANUIES.

Martínez, R. (1998). *Nueve retos para la educación superior. Funciones, actores y estructuras.* México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Muñoz, I. (1991). Calidad de la educación superior en México. Diagnóstico y alternativas de solución. *Perfiles Educativos*, (52).

Mussen, P., Kagan, J. (1982). *Desarrollo de la personalidad del niño.* México: Trillas.

Osorio, J. (2000) *Factores que inciden en la deserción escolar a nivel superior.* México: Universidad Autónoma Metropolitana.

- Papalia, D. y Wendkos, S. (2005). *Desarrollo Humano*. (9ª. ed.). México: McGraw-Hill.
- Pascarella, E. (1984). Collage environmental influences on students educational aspirations. *Journal of Higher Education* (55).
- Poiacina, M. (1983). *Deserción, desgranamiento, retención, repitencia*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Presidencia de la República (2006). *VI Informe de Gobierno. Vicente Fox Quesada*. México. [En red]. Disponible en: <http://sexto.informe.presidencia.gob.mx/index.php?idseccion=6>.
- Quesada, R. (2000). *Desarrollo de Habilidades para la formación permanente*. Dirección General de Evaluación Educativa. Manuscrito no publicado, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rangel, G. (1979). *La educación superior*. México: El Colegio de México.
- Breves de la UNAM. (2000, 29 de febrero). *Reforma*. Ciudad y Metrópoli.
- Reidl, M., Echeveste, G. (2005). *La Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México treinta años a la vanguardia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez, G. (2002). Continuidad y cambio de las políticas de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (14).
- Rodríguez, R. (1998). *The modernization of higher education in México: an agenda of discusion* [La modernización de la educación superior en México: agenda de discusión]. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Romo, L. (2002), *Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Rubio, O. (1998). *Acciones de Transformación de las Universidades Públicas Mexicanas 1994-1999*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Sánchez, V. (1980). *Filosofía de la praxis*. (9ª ed.). México: Grijalbo.
- Secretaría de Educación Pública. (1996). *Políticas de Educación superior en México*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública/ Centro de Investigación y Docencia Económicas. (1991). *Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2000). *Las escuelas primarias rurales y los apoyos de los programas compensatorios: Reporte final del primer estudio/diplomado sobre bases metodológicas de investigación cualitativa*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Ley General de Educación*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1991). *Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior*. México: Autor.
- Tello P., De la Peña M. y Garza, C. (2000). *Deslinde. La UNAM a debate*. México: Cal y Arena.

- Tinto, V. (1987a). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tinto, V. (1987b). *Una consideración de las teorías de la deserción estudiantil. La trayectoria escolar en la educación superior*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Tinto, V. (1987c). Definir la deserción, una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior* (71).
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistent. *Journal of Higher Education* (6).
- Tinto, V. (1975). La deserción en la educación superior: síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes. *Review of Educational Research* (45).
- Tuirán, R. (2001). *Procesos sociales, población y familia: alternativas teóricas y empíricas en las investigaciones sobre vida doméstica*. México: Porrúa.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (1971). *Ley Orgánica y Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: Autor.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2004). *Programa de Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura*. [En red]. Disponible en: www.alumno.unam.mx/progforta.html.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2005). *Memoria UNAM 2000*. [En red]. Disponible en: www.planeacion.unam.mx/memoria/2000.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2005). *Glosario básico de términos de evaluación educativa*. [En red]. Disponible en: www.evaluacion.unam.mx/glosario/glosario-Frameset.htm.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2006). *Transparencia UNAM*. [En red]. Disponible en: www.transparencia.unam.mx/informeanual.pdf.

Universidad Nacional Autónoma de México. (Ed.). (1997). *Hacia el cambio curricular: diagnóstico del vitae actual de la Facultad de Psicología* (Vols. 1-3). México: Autor.

Universidad Nacional Autónoma de México/Facultad de Psicología. (2002). *Primer Informe de Actividades. Mayo 2001*. México: Autor.

Universidad Nacional Autónoma de México/Facultad de Psicología. (2003). *Segundo Informe de actividades. Mayo 2002*. México: Autor.

Universidad Nacional Autónoma de México/Facultad de Psicología. (2004). *Tercer Informe de Actividades. Mayo 2003*. México: Autor.

Universidad Nacional Autónoma de México (2000). *Presentación del Programa de Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura. Dirección General de Evaluación Educativa*. Manuscrito no publicado, UNAM.

Universidad Nacional Autónoma de México (2000). *Presentación del Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente. Dirección General de Evaluación Educativa*. Manuscrito no publicado, UNAM.

Universidad Autónoma de Guadalajara (1994). *Glosario de términos para la planeación de la educación superior*. México: Autor.

Valenti, G. (2000). *Mapa actual de la educación superior en México de cara al siglo XXI. México 2010. Pensar y decidir la próxima década*. México: Instituto Politécnico Nacional/Universidad Autónoma Metropolitana-Noriega.

Valle, R. (2001). El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: Un método de análisis. En ANUIES. *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. México: ANUIES.

Velázquez, M. (1989). Estudio de la eficiencia terminal de la Facultad de Psicología. En Urbina, S. *El Psicólogo: formación, ejercicio profesional, prospectiva*. México: UNAM.

Wall, W. (1970). *El fracaso escolar*. Buenos Aires: Paidós.

Zimbardo, P. (1984). *Psicología y vida*. México: Trillas.

**CUESTIONARIO SOBRE EL PROGRAMA
DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA FORMACIÓN
PERMANENTE**

RESULTADOS

El objetivo de esta investigación fue conocer los factores que causan la deserción y el abandono del Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente en los estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM. Para este efecto, se emplearon estadísticas descriptivas e inferenciales aplicadas a través del Programa SPSS (versión 12.0); utilizándose las primeras con el objeto de describir las distribuciones de las variables de estudio, mientras que las segundas se utilizaron para la validación de las escalas con el análisis factorial, la prueba “t” y la ji cuadrada (χ^2) para determinar diferencias entre los alumnos desertores y los que permanecen.

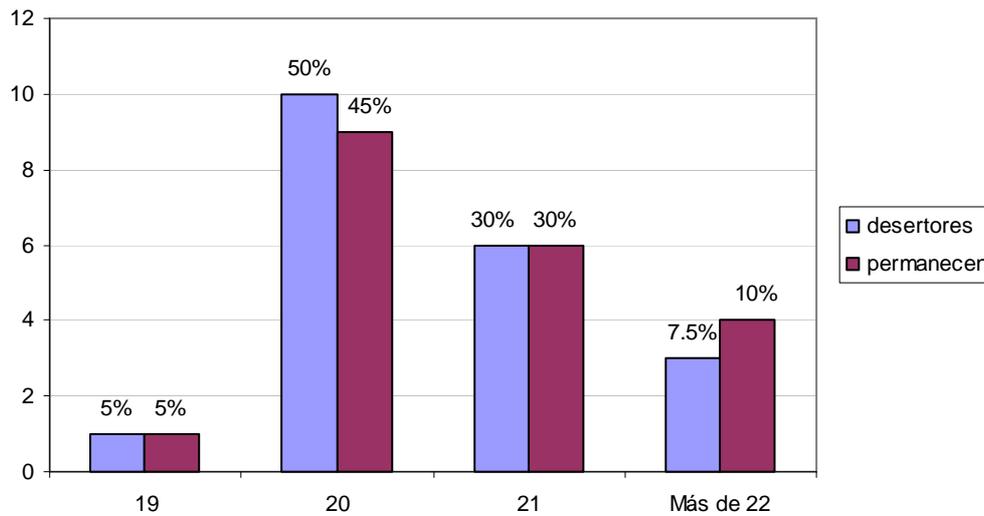
Para este efecto, los resultados están divididos en los siguientes rubros:

1. Descripción de los reactivos del área general del instrumento.
2. Descripción de las escalas.
3. Validación de las escalas.
4. Análisis de ji cuadrada (χ^2).
5. Prueba “t” entre factores.

1. Descripción de los reactivos del área general del instrumento

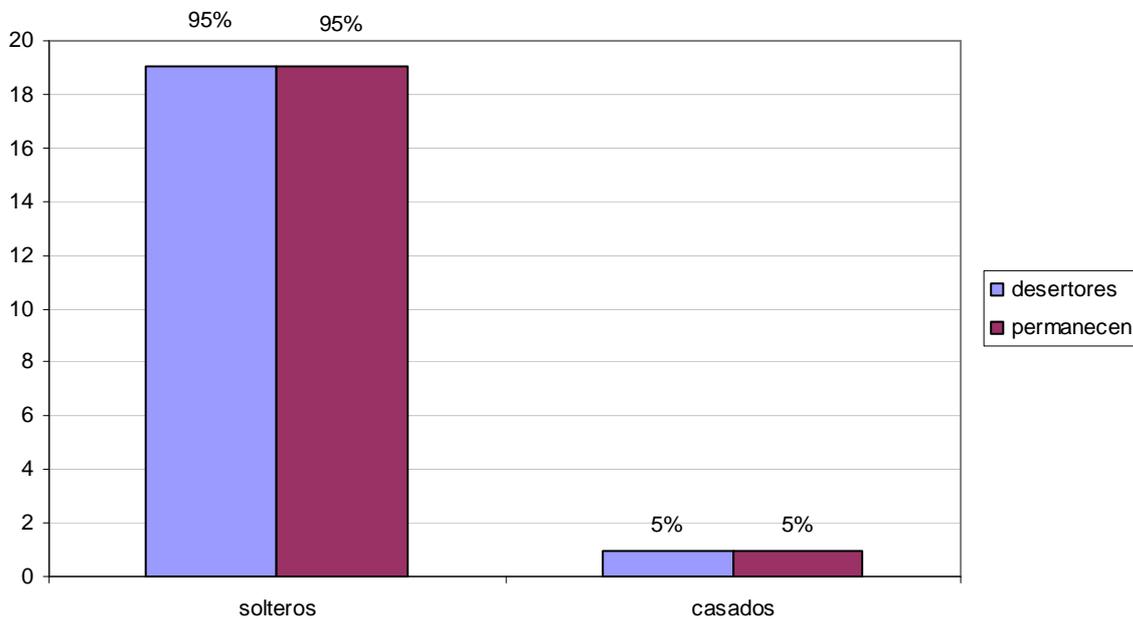
Se trabajó con una muestra no probabilística conformada por estudiantes de la Facultad de Psicología, hombres y mujeres (N=40), inscritos al Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente, cuyo rango de edad osciló entre los 19 y los 37 años.

Gráfica 1. Edad de los alumnos encuestados



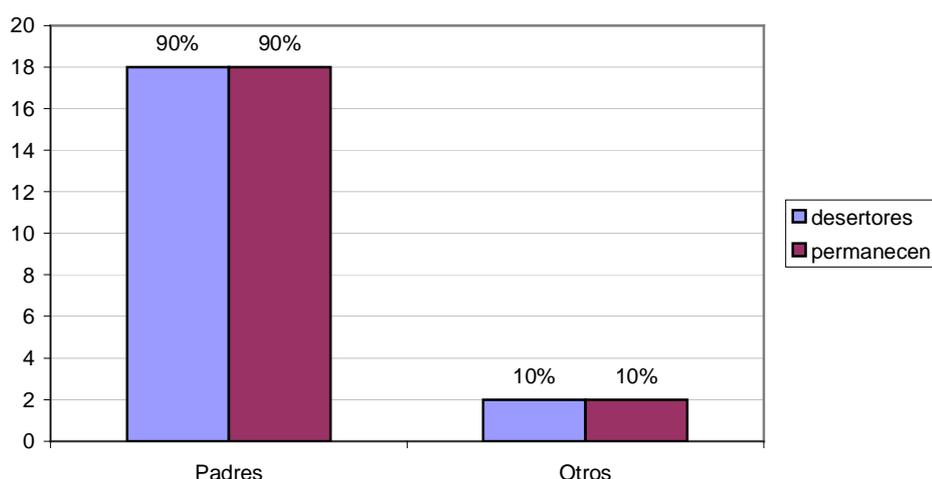
En cuanto al estado civil de los alumnos encuestados, en la Gráfica 2 se puede observar que en ambos grupos existen coincidencias en cuanto al porcentaje de solteros (95%) y de casados (5%); donde en ambos grupos predominan los solteros.

Gráfica 2. Estado civil de los alumnos



Por otra parte, en relación con las personas que cohabitan con los alumnos, la Gráfica 3 nos muestra que del total de alumnos encuestados, la mayoría habita con sus padres y con otros familiares, mientras que un porcentaje muy bajo vive con su pareja y/o sus hijos. Cabe señalar que esta situación se observó en ambos grupos.

Gráfica 3. Situación familiar de los alumnos



En cuanto al semestre que cursaban los alumnos encuestados al momento de su ingreso al Programa, la Tabla 1 muestra que la mayoría de los alumnos desertores se incorporó en el primer semestre (63.6%), así como la mayoría de los alumnos que permanecen (36.4%). Por lo que respecta al segundo semestre, se mostró una mayor inscripción por parte de los alumnos que permanecen (66.7%) en relación con los desertores (33.3%); a partir del tercer semestre, la inscripción fue mayor en los alumnos que permanecen (63.6%), en relación con los desertores (36.4%).

Tabla 1

Semestre de ingreso al Programa

Semestre de ingreso	Muestra		Total
	Alumnos desertores	Alumnos que permanecen	
1°	14	9	23
2°	2	4	6
3° en adelante	4	7	11
Total	20	20	40

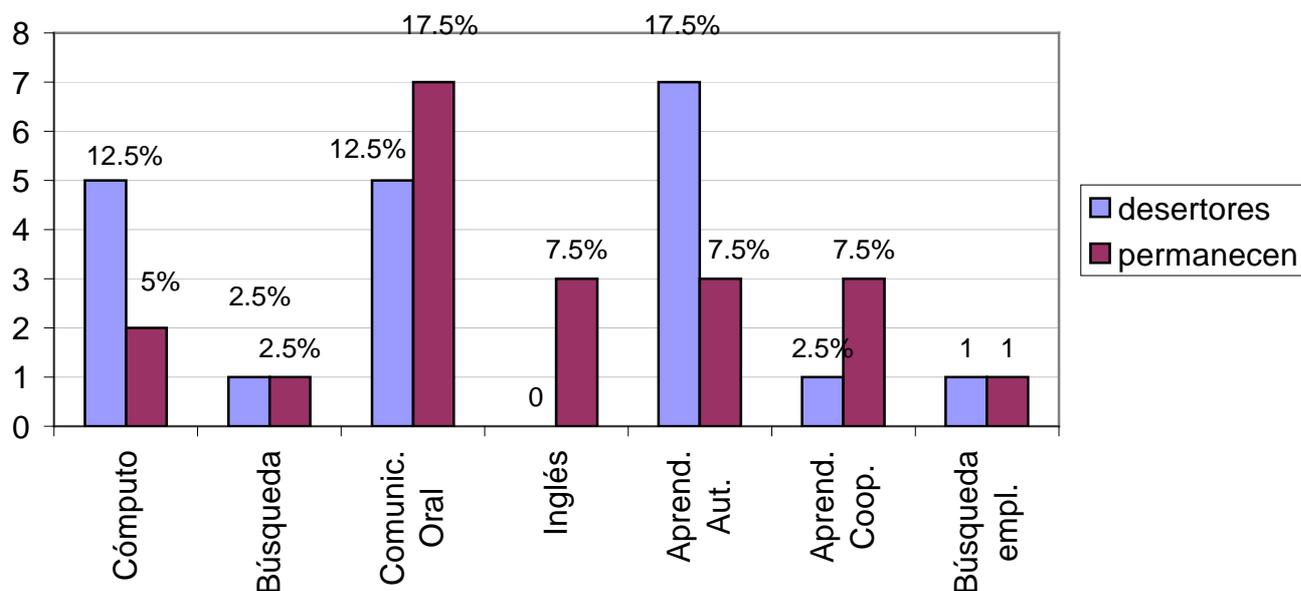
Por otra parte, en la Tabla 2, se puede observar que las respuestas de los alumnos encuestados en cuanto al último curso del Programa en el que se inscribieron, la mayoría de los que permanecen han tomado el curso *Autorregulación* y los cursos a los que menos han asistido es *Búsqueda y selección de información* y *Búsqueda de empleo*. De los alumnos desertores, la mayoría tomó el curso *Aprendizaje autónomo* y a los cursos que menos asistieron fueron: *Búsqueda y selección de información*, *Aprendizaje cooperativo* y *Búsqueda de empleo*. De igual manera, la Gráfica 4 nos muestra la distribución porcentual de dicho reactivo.

Tabla 2

Último curso al que se inscribió el alumno

Último curso	Muestra		Total
	Alumnos desertores	Alumnos que permanecen	
Cómputo	5	2	7
Búsqueda y selección de información	1	1	2
Comunicación oral	5	7	12
Comprensión de textos en inglés	0	3	3
Aprendizaje autónomo	7	3	10
Aprendizaje cooperativo	1	3	4
Autorregulación	0	0	0
Búsqueda de empleo	1	1	2
Total	20	20	40

Gráfica 4. Distribución porcentual de la variable último curso al que se inscribió

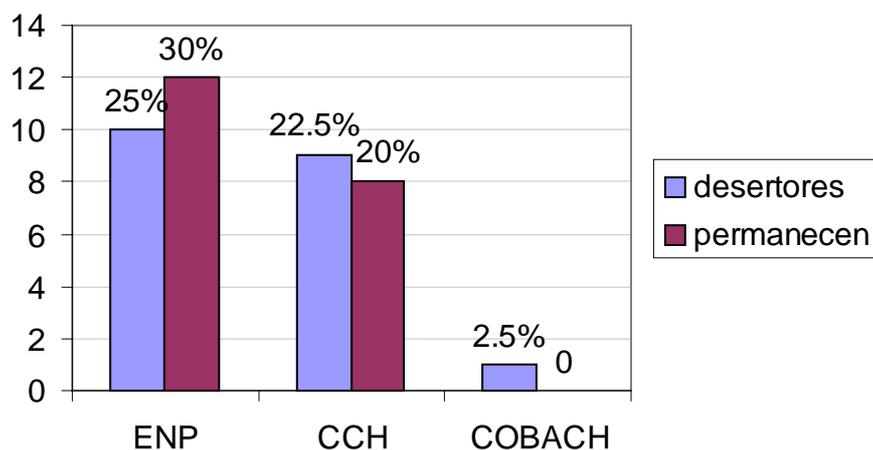


1.1 Descripción de las variables de estudio

a. Antecedentes de ingreso

La Gráfica 5 muestra que en el reactivo “Cursaste tus estudios de bachillerato en”, los alumnos desertores y los que permanecen expresaron en mayor medida la frecuencia *Escuela Nacional Preparatoria (ENP)*; también lo expresaron así ante el reactivo *Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)*. En contraste, el 5% de los alumnos desertores expresó que cursó sus estudios en el *Colegio de Bachilleres (COBACH)*, mientras que el 5% de los alumnos que permanecen cursó sus estudios de bachillerato en el *Bachillerato Tecnológico (CBTIS)*.

Gráfica 5. Distribución porcentual de la variable Cursaste tus estudios de bachillerato en



Ante el reactivo “Tiempo en que cursaste el bachillerato”, la Gráfica 6 nos muestra que ambos grupos expresaron en mayor medida que finalizaron sus estudios de bachillerato en tres años. En contraste, el 5% de los alumnos desertores expresó que concluyó su bachillerato en 4 años o más.

Gráfica 6. Distribución porcentual de la variable Tiempo en que cursaste el bachillerato

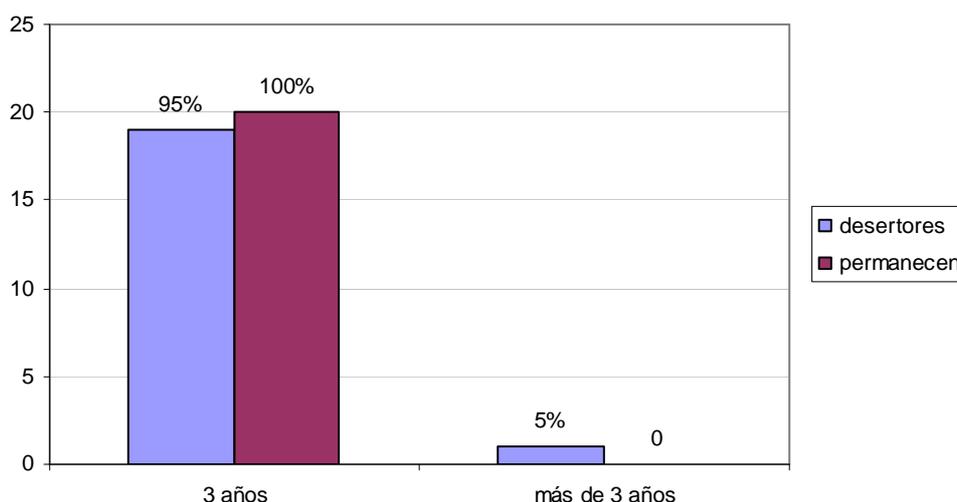


Tabla 3

Distribución porcentual de la variable: Antecedentes de ingreso *Promedio de calificaciones en el bachillerato* por grupo.

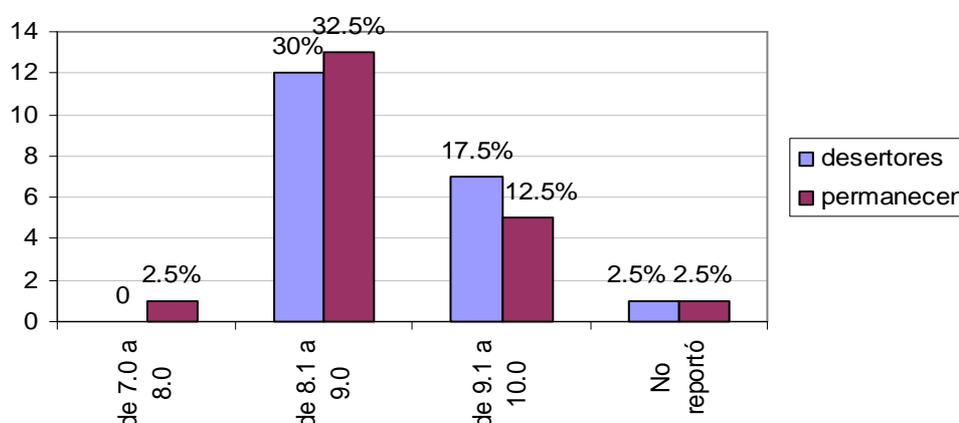
Promedio de calificaciones en el bachillerato	Muestra		Total
	Alumnos desertores	Alumnos que permanecen	
de 7.0 a 8.0	0	1	1
de 8.1 a 9.0	12	13	25
de 9.1 a 10.0	7	5	12
No reportó	1	1	2
Total	20	20	40

La Tabla 3 muestra que en el reactivo “Tu promedio de calificaciones en el bachillerato fue”, ambos grupos expresaron en mayor medida que su promedio en el bachillerato fue de 8.1 a 9.0; los alumnos desertores 35% y los que permanecen

(32.5%); de igual manera, se observó una coincidencia en ambos grupos en el promedio de calificaciones de 9.1 a 10.0, donde los alumnos desertores reportan 17.5% y los alumnos que permanecen 12.5% al tiempo que se observó otra coincidencia en ambos grupos del 2.5% donde ambos grupos no reportaron información.

Por otra parte, se observó que los alumnos que permanecen, obtuvieron un promedio de calificaciones de 7.0 a 8.0 (2.5%). En la Gráfica 7 se puede observar dicha distribución.

Gráfica 7. Distribución porcentual de la variable Promedio de calificaciones en el bachillerato

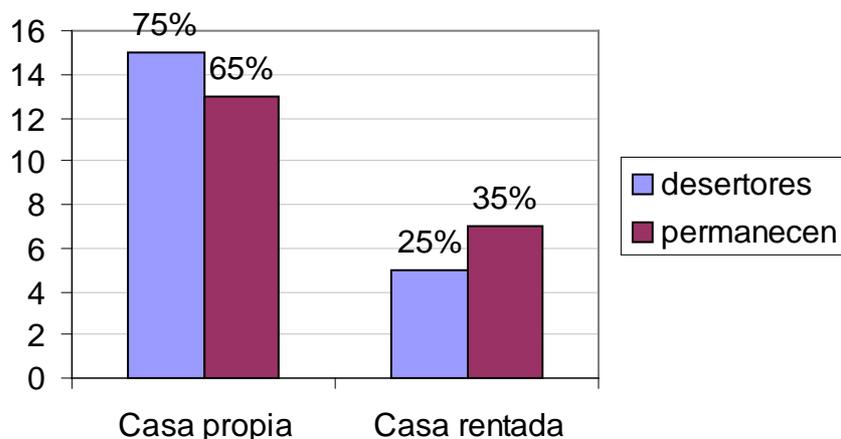


Cabe señalar que ambas situaciones (tiempo en que se cursó el bachillerato y promedio de calificaciones), coinciden con los criterios de selección de los estudiantes que solicitan su ingreso a la Facultad de Psicología, los cuales justamente deben de apegarse a la conclusión del bachillerato en tres años, con un promedio mínimo superior a siete.

b. Condiciones socioeconómicas

La Gráfica 8 muestra que ante el reactivo “La vivienda en la que habitas actualmente es”, en su mayoría ambos grupos coinciden en residir en casa propia (desertores 75% y alumnos que permanecen 65%). Por otra parte, también se observan coincidencias en ambos grupos al vivir en casa rentada (desertores 25% y alumnos que permanecen 35%).

Gráfica 8. Distribución porcentual de la variable La vivienda en la que habitas actualmente es



En el reactivo “El número de habitaciones que hay en tu vivienda es”, la Tabla 4 nos muestra que existen coincidencias en ambos grupos al reportar que habitan en una casa que en promedio cuenta con cuatro habitaciones.

Tabla 4

Distribución porcentual de la variable: Condiciones socioeconómicas *El número de habitaciones que hay en tu vivienda es por grupo.*

El número de habitaciones que hay en tu vivienda es	Muestra		Total
	Alumnos desertores	Alumnos que permanecen	
1 a 4	16	17	33
5 o más	4	3	7
Total	20	20	40

En cuanto al reactivo “De los servicios públicos que se enlistan a continuación, señala cuántos tienes disponibles en tu hogar, la Tabla 5 nos muestra que ambos grupos coinciden al contar con ocho o más servicios en su hogar.

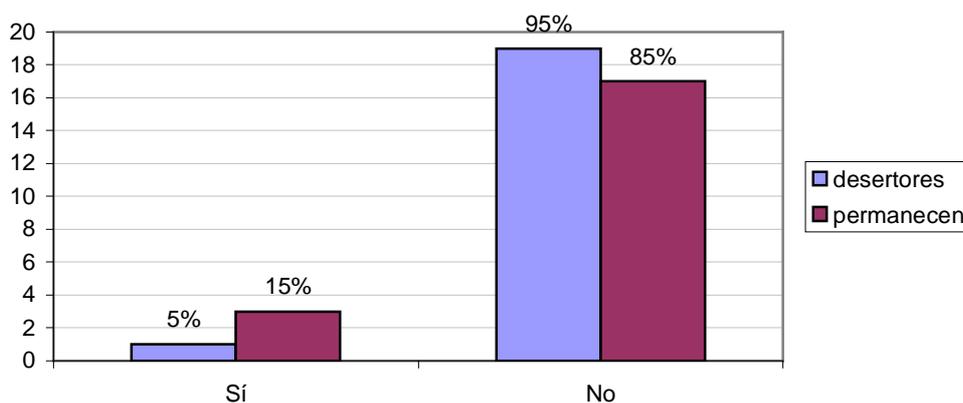
Tabla 5

Distribución porcentual de la variable: Condiciones socioeconómicas Número de servicios públicos disponibles en el hogar por grupo.

Número de servicios públicos disponibles en el hogar	Muestra		Total
	Alumnos desertores	Alumnos que permanecen	
De tres a siete servicios	6	3	9
8 o más servicios	14	17	31
Total	20	20	40

Por otra parte, en el reactivo “¿Trabajas?”, la Gráfica 9 nos muestra que existen coincidencias en ambos grupos (desertores 95% y alumnos que permanecen 85%) al no desempeñarse en un empleo. Lo mismo que los alumnos que cuentan con un empleo (desertores 5% y alumnos que permanecen 15%).

Gráfica 9. Distribución porcentual de la variable ¿Trabajas?



2. Descripción de las escalas

2.1 Falta de integración

En el reactivo “Consideras que en la escuela haces amistades” (Tabla 6), ambos grupos registraron un mayor número de respuestas en la opción *fácilmente*: desertores (25%), alumnos que permanecen (22.5%); asimismo, coincidieron en las respuestas: *ni fácil ni difícilmente* (17.5%). En la opción *con dificultad* los alumnos que permanecen expresaron un porcentaje mayor (10%), en relación con los alumnos desertores (7.5%).

Tabla 6

Distribución por frecuencias del reactivo: *Consideras que en la escuela logras hacer amistades, por grupo.*

Consideras que en la escuela haces amistades	Muestra		Total
	Alumnos desertores	Alumnos que permanecen	
Con dificultad	3	4	7
Ni fácil ni difícilmente	7	7	14
Fácilmente	10	9	19
Total	20	20	40

La tabla 7 muestra que los alumnos desertores y los que permanecen, ante el reactivo “Actualmente, ¿tienes amigos cercanos o íntimos?” expresaron en mayor medida la opción *sí* 95%. También se observan coincidencias en el reactivo *no* con un 5%.

Tabla 7

Distribución porcentual de la variable: Falta de integración *Actualmente ¿tienes amigos que consideras cercanos o íntimos?* por grupo.

Actualmente ¿tienes amigos que consideras cercanos o íntimos?	Muestra		Total
	Alumnos desertores	Alumnos que permanecen	
Sí	19	19	38
No	1	1	2
Total	20	20	40

La tabla 8 nos muestra que en el reactivo “Los compañeros que asisten a los cursos y yo compartimos los mismos intereses”, puede observarse que los alumnos que permanecen emiten el mayor número de respuestas en la opción *de acuerdo* (35%); en contraste, los alumnos desertores en su mayoría consideran que la opción *poco de acuerdo*, refleja mejor su opinión (27.5%). Por otra parte, en el reactivo “Los compañeros que asisten a los cursos son desagradables”, se puede observar que existen coincidencias en ambos grupos en la opción *en desacuerdo*, la cual es seleccionada con la mayor cantidad de respuestas: desertores (35%), alumnos que permanecen (47.5%). En el reactivo “Los compañeros que asisten a los cursos son “buena onda”, se puede encontrar que en la opción *de acuerdo*, ambos grupos coinciden en el mayor porcentaje de respuestas emitidas (30%) para los alumnos desertores y para los que permanecen (37.5%).

Tabla 8

Distribución por frecuencias de la variable: Falta de integración. Los compañeros que asisten a los cursos y yo compartimos los mismos intereses, Los compañeros que asisten a los cursos son desagradables, Los compañeros que asisten a los cursos son “buena onda”.

Reactivos		En desacuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Total
Los compañeros que asisten a los cursos y yo compartimos los mismos intereses	Desertores	5	11	5	20
	Permanecen	1	5	14	20
Los compañeros que asisten a los cursos son desagradables	Desertores	14	6	0	20
	Permanecen	19	1	0	20
Los compañeros que asisten a los cursos son “buena onda”	Desertores	1	7	12	20
	Permanecen	1	4	15	20

2.2 Características personales

Tabla 9

Distribución porcentual de la variable: Características personales. En general, la relación con tus hermanos es; En general, la relación con tus padres es.

Reactivos		Pésima	Regular	Excelente	No respondió
11. En general, la relación con tus hermanos es	Desertores	0	15	4	1
	Permanecen	0	10	10	0
12. En general, la relación con tus padres es	Desertores	1	13	5	1
	Permanecen	0	12	5	3

La tabla 9 muestra que ante el reactivo “En general, la relación con tus hermanos es”, ambos grupos coinciden en la opción *regular* con el mayor número de respuestas emitidas: desertores (37.5%), alumnos que permanecen (25%). En

contraste, la opción *excelente*, registró el mayor número de respuestas por parte de los alumnos que permanecen (25%), en relación con los alumnos desertores (10%).

Por otra parte, en el reactivo “En general, la relación con tus padres es”, ambos grupos coinciden en la opción *regular* con el mayor número de respuestas emitidas: desertores (32.5%), alumnos que permanecen (30%), en segundo lugar se encuentra la opción *excelente* con el mismo número de respuestas (12.5%).

En el reactivo “Tus padres muestran interés por tus opiniones”, la Tabla 10 nos muestra que ambos grupos expresaron similitudes, registrando la máxima puntuación en el reactivo *siempre o casi siempre*. En contraste, las frecuencias más bajas se obtuvieron en el reactivo *nunca o casi nunca*, observando que los alumnos que permanecen registran un mayor número de frecuencias en dicho reactivo.

Tabla 10
Distribución por frecuencias del reactivo *Tus padres muestran interés por tus opiniones*, por grupo.

Tus padres muestran interés por tus opiniones	Muestra		Total
	Alumnos desertores	Alumnos que permanecen	
Nunca o casi nunca	0	2	2
A veces	5	3	8
Siempre o casi siempre	15	15	30
Total	20	20	40

Por otra parte, ante el reactivo “Te sientes triste sin razón”, la tabla 11 muestra que los alumnos desertores y los que permanecen, expresaron coincidencias en los reactivos *nunca* 15% y *a veces sí*, *a veces no* 10%. En la frecuencia *pocas veces* los alumnos desertores expresaron un porcentaje más alto 40%, sobre los alumnos que permanecen 24%.

En los reactivos *casi nunca*, *frecuentemente* y *siempre o casi siempre*, el mayor número de respuestas fue de los alumnos que permanecen 35%, 10% y 5% respectivamente.

Tabla 11
Distribución porcentual de la variable: Características personales. *Te sientes triste sin razón* por grupo.

Te has llegado a sentir triste sin razón	Muestra		Total
	Alumnos desertores	Alumnos que permanecen	
Nunca	3	3	6
Casi nunca (menos de 20% del tiempo)	6	7	13
Pocas veces (20% o 40% del tiempo)	8	5	13
A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)	2	2	4
Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)	1	2	3
Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)	0	1	1
Total	20	20	40

2.3 *Desajuste cuantitativo entre las habilidades, los intereses y las necesidades del individuo*

La Tabla 12 nos muestra que en el reactivo “El tiempo que invierto en los cursos del Programa me parece productivo”, los alumnos desertores registraron el mayor número de respuestas a las frecuencias *poco de acuerdo* 30% *en desacuerdo* 20% y *muy en desacuerdo* 5%. En contraste, los alumnos que permanecen registraron un mayor número de respuestas ante los reactivos *muy de acuerdo* 35% y *de acuerdo* 55%.

Tabla 12

Distribución por frecuencias del reactivo: *El tiempo que invierto en los cursos del Programa me parece productivo, por grupo.*

El tiempo que invierto en los cursos del Programa me parece productivo	Muestra		Total
	Alumnos desertores	Alumnos que permanecen	
Muy de acuerdo	5	7	12
De acuerdo	4	11	15
Poco de acuerdo	6	2	8
En desacuerdo	4	0	4
Muy en desacuerdo	1	0	1
Total	20	20	40

En cuanto a las razones personales o familiares que motivaron al alumno a desertar del Programa, la Tabla 13 nos muestra que dentro de la opción *Sí fue razón para dejar de asistir*, el reactivo que recibió el mayor porcentaje de respuestas fue “No me interesó continuar en el Programa” (70%); en tanto que, los reactivos que recibieron un menor porcentaje de respuestas en esta misma opción, (5%) son los reactivos: “Mi familia no quería que me quedara más tiempo en la escuela”; “Falleció un familiar”; “Tuve problemas personales con algún profesor de los cursos”, “No me gustó el ambiente del (los) curso (s)” y “Llevaba muchas materias reprobadas”. Cabe señalar que el reactivo “Tuve problemas personales con compañeros que asistían al mismo curso” no registró respuestas.

Por otra parte, dentro de la opción *No fue razón para dejar de asistir*, el reactivo que recibió el mayor porcentaje de respuestas fue “Tuve problemas personales con compañeros que asistían al mismo curso” (100%); en contraste, los reactivos que recibieron un menor número de respuestas fueron “El (Los) curso(s) no cumplió(eron) mis expectativas” (35%) y finalmente el reactivo “No me interesó continuar en el Programa” (30%). De igual manera, se identificó que existen coincidencias en las respuestas emitidas en ambas opciones en el reactivo: “El (Los) cursos no me gustaron” (50%).

Tabla 13

Distribución por frecuencia y porcentaje de respuestas de la variable: Razones personales o familiares. Razón por la que dejaste de asistir a los cursos.

Pregunta	Muestra				Total	
	Sí fue razón para dejar de asistir		No fue razón para dejar de asistir		Frecuencia	Porcentaje
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje		
54. No me interesó continuar en el Programa	14	70%	6	30%	20	100%
55. Mi familia no quería que me quedara más tiempo en la escuela	1	5%	19	95%	20	100%
59. Falleció un familiar	1	5%	19	95%	20	100%
66. Tuve problemas personales con compañeros que asistían al mismo curso.	0	0%	20	100%	20	100%
67. Tuve problemas personales con algún profesor de los cursos.	1	5%	19	95%	20	100%
69. El (Los) curso(s) no cumplió(eron) mis expectativas.	13	65%	7	35%	20	100%
70. El (Los) curso (s) no me gustó (aron).	10	50%	10	50%	20	100%
71. No me gustó el ambiente del (los) curso (s).	1	5%	19	95%	20	100%
74. Llevaba muchas materias reprobadas.	1	5%	19	95%	20	100%

De igual manera, en las razones más importantes por las que los alumnos desertores dejaron de asistir a los cursos y/o al Programa se puede observar que; existen omisiones en las respuestas a los reactivos: “Mi familia no quería que me quedara más tiempo en la escuela”, “Cambió mi estado civil (casamiento, divorcio, etc.)”, “Falleció un familiar”, “Tuve problemas personales con compañeros que asistían al mismo curso” y “Llevaba muchas materias reprobadas”. Por otra parte, se observa que el mayor número de respuestas que dan cuenta de las razones más importante para dejar de asistir a los cursos y/o al Programa, se centran en los reactivos: “No me interesó continuar en el Programa” (30%); “Ya no me interesó algún curso”, “Faltaba frecuentemente a los cursos y por eso decidí dejarlos” y “El (Los) curso (s) no me gustó (aron)” (15%) y “El (Los) curso(s) no cumplió(eron) mis expectativas”. Esto puede observarse en la Tabla 14, la cual concentra la distribución de las respuestas emitidas. Por otra parte, la Tabla 15 sintetiza las razones más importantes por las que los alumnos dejaron de asistir a los cursos y/o al Programa en orden de importancia.

Tabla 14

Distribución por frecuencia de respuestas de la variable: Razones más importantes por las que dejaste de asistir a los cursos y/o al Programa.

Reactivos	Frecuencias		
	Razón más importante	Segunda razón más importante	Tercera razón más importante
No me interesó continuar en el Programa	6	1	
Mi familia no quería que me quedara más tiempo en la escuela			
Ya no me interesó algún curso	1	3	1
Cambió mi estado civil (casamiento, divorcio, etc.)			
Adquirí otras responsabilidades familiares		2	
Falleció un familiar			
Tuve problemas de salud personales o familiares	1		2
Me cambié de domicilio			
Mis amigos no estaban tomando los cursos	2		
Faltaba frecuentemente a los cursos y por eso decidí dejarlos	1	3	1
Pasaba por una etapa de conflictos emocionales			1
Decidí tomar otro curso (externo o en la Facultad).		1	1
Tuve problemas personales con compañeros que asistían al mismo curso.			
Tuve problemas personales con algún profesor de los cursos.		1	
La carga de trabajo del (los) curso (s) me pareció excesiva.			1
El (Los) curso(s) no cumplió(eron) mis expectativas.	3		3
El (Los) curso (s) no me gustó (aron).		3	2
No me gustó el ambiente del (los) curso (s).			
Los profesores de los cursos eran muy exigentes en los trabajos		1	
Las materias que cursaba se me hicieron muy difíciles y eso restó importancia al curso.	2	1	
Llevaba muchas materias reprobadas.			
Eran muchas materias las que tenía que cursar.	1		1
Los cursos demandaban gastos que yo no esperaba.		1	1
Tuve que dedicarme a trabajar por necesidad económica.	1		1

Tabla 15

Distribución de la variable: Razones más importantes por las que dejaste de asistir a los cursos y/o al Programa

Primera razón más importante	<ul style="list-style-type: none"> • No me interesó continuar en el Programa. • El (Los) curso (s) no cumplió (eron) mis expectativas. • Mis amigos no estaban tomando los cursos. • Las materias que cursaba se me hicieron muy difíciles y eso restó importancia al curso. • Ya no me interesó algún curso. • Tuve problemas de salud personales o familiares. • Faltaba frecuentemente a los cursos y por eso decidí dejarlos. • Eran muchas materias las que tenía que cursar. • Tuve que dedicarme a trabajar por necesidad económica.
Segunda razón más importante	<ul style="list-style-type: none"> • Ya no me interesó algún curso. • Faltaba frecuentemente a los cursos y por eso decidí dejarlos. • El (Los) curso (s) no me gustó (aron). • Adquirí otras responsabilidades familiares. • No me interesó continuar en el Programa. • Decidí tomar otro curso (externo o en la Facultad). • Tuve problemas personales con algún profesor de los cursos. • Los profesores de los cursos eran muy exigentes en los trabajos. • Las materias que cursaba se me hicieron muy difíciles y eso restó importancia al curso. • Los cursos demandaban gastos que yo no esperaba.
Tercera razón más importante	<ul style="list-style-type: none"> • El (Los) curso (s) no cumplió (eron) mis expectativas. • Tuve problemas de salud personales o familiares. • El (Los) curso (s) no me gustó (aron). • Ya no me interesó algún curso. • Faltaba frecuentemente a los cursos y por eso decidí dejarlos. • Pasaba por una etapa de conflictos emocionales. • Decidí tomar otro curso (externo o en la Facultad). • La carga de trabajo del (los) curso (s) me pareció excesiva. • Eran muchas materias las que tenía que cursar. • Los cursos demandaban gastos que yo no esperaba. • Tuve que dedicarme a trabajar por necesidad económica.

2.4 Diferencias cualitativas entre los alumnos y la universidad

En cuanto a la variable *Diferencias cualitativas entre los alumnos y la universidad*, la Tabla 16 nos muestra que la distribución por frecuencias del reactivo “Los profesores interactúan con el grupo”, registra el mayor número de respuestas por parte de los alumnos desertores en las opciones: *poco de acuerdo* (20%) *en desacuerdo* (5%) y *muy en desacuerdo* (10%). En contraste, los alumnos que permanecen registraron un mayor número de respuestas ante los reactivos *muy de acuerdo* (30%) y *de acuerdo* (60%).

En el reactivo “Los profesores se mantuvieron pendientes a las necesidades que presentaba el grupo”, los alumnos desertores registraron el mayor número de respuestas a las opciones *de acuerdo* (55%), *en desacuerdo* (20%) y *muy en desacuerdo* (5%). En contraste, los alumnos que permanecen registraron un mayor número de respuestas en *muy de acuerdo* (25%) y *poco de acuerdo* (30%).

En el reactivo “Los profesores fomentaron un clima agradable en el salón de clases”, se registró un mayor número de respuestas por parte de ambos grupos en la opción *de acuerdo* con un 60% para los alumnos desertores y 65% para los que permanecen. En contraste, los alumnos desertores mostraron un mayor porcentaje de respuestas en las opciones *poco de acuerdo* (20%) y *en desacuerdo* (10%). Los alumnos que permanecen mostraron un mayor porcentaje de respuestas en el reactivo *muy de acuerdo* con un 30%.

En el reactivo “El (Los) profesor(es) es (son) amenos”, las opciones que registraron un mayor número de respuestas por parte de los alumnos que permanecen fue *en desacuerdo* (75%) y *muy en desacuerdo* (15%). En cuanto al mayor número de respuestas de los alumnos desertores, se encuentran las opciones *muy de acuerdo*, *de acuerdo* y *poco de acuerdo* con un 10% en las dos primeras y 45% en la última.

Los alumnos desertores y los que permanecen ante el reactivo “Se informa oportunamente de los próximos cursos que se ofrecerán en el Programa”, expresaron coincidencias en las opciones *en desacuerdo* y *muy en desacuerdo* con

30% y 15% respectivamente. Los alumnos que permanecen registraron un mayor número de respuestas ante la frecuencia *poco de acuerdo*; en contraste, los alumnos desertores lo hicieron así en las opciones *muy de acuerdo* y *de acuerdo* 10% y 30% respectivamente.

Ante el reactivo “Las personas encargadas del Programa en la Facultad resuelven mis dudas”, los alumnos desertores y los que permanecen expresaron coincidencias en la opción *muy de acuerdo*. En las opciones *poco de acuerdo*, *en desacuerdo* y *muy en desacuerdo*, los alumnos desertores expresaron el mayor número de frecuencias 40%, 15% y 5% respectivamente; de igual forma los alumnos que permanecen lo hicieron ante la opción *de acuerdo* con un 70% de respuestas.

En el reactivo “La información que recibo acerca de los cursos me motiva a inscribirme a ellos”, la opción *muy de acuerdo* recibió un número mayor de respuestas de los alumnos desertores 15% sobre los que permanecen, lo mismo que en las opciones *en desacuerdo* y *muy en desacuerdo* con 15% y 5% respectivamente. En las opciones *de acuerdo* y *poco de acuerdo*, los alumnos que permanecen registraron un mayor número de respuestas 50% y 35% respectivamente.

Tabla 16

Distribución de la variable: Diferencias cualitativas entre los alumnos y la universidad
Los profesores interactúan con el grupo, por grupo.

Reactivos		Muy de acuerdo	De acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
El (Los) profesor(es) interactúan con el grupo.	Desertores	2	11	4	1	2
	Permanecen	6	12	2	0	0
El (Los) profesor(es) se mantuvo(ieron) pendiente(s) a las necesidades que presentaba el grupo.	Desertores	2	11	2	4	1
	Permanecen	5	9	6	0	0
El (Los) profesor(es) fomentó(aron) un clima agradable en el salón de clases.	Desertores	2	12	4	2	0
	Permanecen	6	13	1	0	0
El (Los) profesor(es) son amenos.	Desertores	0	7	9	2	2
	Permanecen	3	15	1	1	0
Las personas encargadas del Programa en la Facultad resuelven mis dudas.	Desertores	3	5	8	3	1
	Permanecen	3	14	2	1	0
La información que recibo acerca de los cursos me motiva a inscribirme a ellos.	Desertores	3	8	5	3	1
	Permanecen	2	10	7	1	0

En el reactivo “Las personas que más influyeron en mi decisión de ingresar al Programa fueron”, la tabla 17 nos muestra que los alumnos que permanecen reportaron en mayor medida la opción *padres* (25%), lo mismo que los alumnos desertores (17.5%); de la misma manera, se pueden encontrar resultados semejantes en la opción *hermanos* donde los alumnos que permanecen reportan un porcentaje mayor (22.5%) que los desertores (17.5%).

Por otra parte, los alumnos desertores reportaron en mayor medida la opción *amigos* (12.5%) sobre los alumnos que permanecen (2.5%). Finalmente, los alumnos desertores no emiten respuestas en las opciones *profesores*, de igual manera que los alumnos que permanecen en la opción *fue decisión propia*.

Tabla 17

Distribución por frecuencias del reactivo: *Las personas que más influyeron en mi decisión de ingresar al Programa fueron.*

Las personas que más influyeron en mi decisión de ingresar al Programa fueron	Muestra		Total
	Alumnos desertores	Alumnos que permanecen	
Padres	7	10	17
Hermanos	7	9	16
Amigos	5	1	5
Profesores	0	1	1
Fue decisión propia	1	0	1
Total	20	20	40

Por otra parte, en el reactivo “El grado máximo de estudios de tus padres es”, por grupo, la Tabla 18 nos muestra que los alumnos desertores reportaron en mayor medida que la secundaria es el grado máximo de estudios que cursaron sus padres (15%), en contraste con los alumnos que permanecen, donde el grado máximo de estudios de los padres es la licenciatura (17.5%).

En cuanto al grado máximo de estudios de sus madres, los alumnos desertores reportaron en mayor medida la secundaria (22.5%), por su parte, los alumnos que permanecen coinciden al reportar en mayor medida que el grado máximo de estudios de sus madres son la licenciatura y los estudios técnicos o comerciales (10%).

Tabla 18

Distribución por frecuencias del reactivo: *El grado máximo de estudios de tus padres es, por grupo.*

Reactivos		Padres	Madres
1. Sin instrucción	Desertores	0	2
	Permanecen	0	0
2. Primaria	Desertores	2	4
	Permanecen	5	6
3. Secundaria	Desertores	6	9
	Permanecen	2	1
4. Estudios técnicos o comerciales	Desertores	5	3
	Permanecen	1	4
5. Estudios de Normal	Desertores	0	0
	Permanecen	0	1
6. Bachillerato o Vocacional	Desertores	0	0
	Permanecen	1	3
7. Estudios de Normal Superior	Desertores	1	0
	Permanecen	4	0
8. Licenciatura	Desertores	5	2
	Permanecen	7	4
9. Posgrado	Desertores	1	0
	Permanecen	0	1
10. Otro	Desertores	0	0
	Permanecen	0	0
Total	Desertores	20	20
	Permanecen	20	20

Tabla 19

Distribución de la variable: Datos sobre el Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente. Los principales beneficios que he obtenido de mi participación en el Programa son, por grupo.

Los principales beneficios que he obtenido de mi participación en el Programa son	Desertores	Permanecen	Total
a. Me ayudó a mi superación cultural	5	10	15
b. Me permitió tener más seguridad en mis relaciones personales	5	6	11
c. Me permitió ampliar mi vocabulario	5	5	10
d. Me permitió tener un mejor desenvolvimiento	5	6	11
e. Me dio bases en conocimientos, habilidades y destrezas que me han ayudado en los estudios que continúo	6	7	13
f. Casi no obtuve beneficios	11	7	18
g. Otros	17	18	35

La Tabla 19 nos muestra las respuestas registradas por ambos grupos en el reactivo “Los principales beneficios que he obtenido de mi participación en el Programa son” por grupo, donde el reactivo *otros* registró el mayor número de respuestas, por parte de ambos grupos, registrando las siguientes respuestas: en primer lugar, se encuentra el manejo adecuado de bases de datos, seguido de capacidad de realizar mejor los trabajos en equipo, adquisición de mayores conocimientos, el descubrir la nula habilidad para manejar ciertas áreas y finalmente, el aprendizaje de otras habilidades necesarias para ser profesionistas calificados.

Otro reactivo que registró un amplio porcentaje de respuestas es *casi no obtuve beneficios*, donde los alumnos desertores reportaron en mayor medida (17.5%). dicha opción en relación con los alumnos que permanecen (27.5%). En tercer lugar se encuentra la opción *me ayudó a mi superación cultural* , donde los alumnos que permanecen registraron en mayor medida dicha opción (25%), en contraste con los alumnos desertores (12.5%).

Tabla 20

Distribución de la variable: Datos sobre el Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente. Las tres razones que me motivaron a solicitar el ingreso a los cursos en orden de importancia, por grupo.

Las tres razones que me motivaron a solicitar el ingreso a los cursos son:		1° razón	2° razón	3° razón
a. Para obtener mejores calificaciones	Desertores	2	2	3
	Permanecen	2	1	3
b. Para superarme personalmente	Desertores	7	5	3
	Permanecen	4	3	4
c. Para estar con mis amigos	Desertores	0	0	2
	Permanecen	1	3	3
d. Por presiones de mis amigos (as)	Desertores	0	2	0
	Permanecen	4	1	1
e. Para obtener la (s) constancia (s)	Desertores	1	6	4
	Permanecen	7	3	3
f. Para estar mejor preparado al salir de la carrera	Desertores	7	7	3
	Permanecen	6	2	6
g. No tenía una razón especial	Desertores	3	0	1
	Permanecen	1	1	1
h. Otros	Desertores	0	0	0
	Permanecen	1	0	0

La Tabla 20 nos muestra que ambos grupos reportaron en mayor medida la opción para estar mejor preparado al salir de la carrera, como la primera de las tres razones que los motivaron a solicitar su ingreso al Programa; lo mismo que la opción para superarme personalmente.

Por otra parte, se mostraron coincidencias en ambos grupos en la opción para obtener mejores calificaciones, en la primera y la tercera razón más importantes. De

igual manera se observan coincidencias en la opción no tenía una razón especial en la tercera razón.

El reactivo “Para obtener la(s) constancia(s)”, reportó un mayor número de frecuencias por parte de los alumnos que permanecen (17.5%), en contraste con los alumnos desertores (2.5%). De igual manera, la opción *por presiones de mis amigos*, registró un mayor número de respuestas en la primera razón por parte de los alumnos que permanecen.

Tabla 21

Distribución de la variable: Datos sobre el Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente. El tipo de apoyo familiar que se me brinda durante mi estancia en la Facultad consiste en.

El tipo de apoyo familiar que se me brinda durante mi estancia en la Facultad consiste en:	Muestra		Total
	Alumnos desertores	Alumnos que permanecen	
Consejos y apoyo moral	5	5	10
Económico principalmente	4	4	8
Moral y económico	8	7	15
Casi no tengo apoyo	3	3	6
Otro	0	1	1
Total	20	20	40

La Tabla 21 nos muestra que en el reactivo “El tipo de apoyo familiar que se me brinda durante mi estancia en la Facultad consiste en” encontramos que el mayor porcentaje de respuestas se ubica en la opción *Apoyo moral y económico*, por parte de los alumnos desertores (38%), presentando un mínimo contraste con los alumnos que permanecen (36%). Asimismo, se observan coincidencias en ambos grupos en los rubros *consejos y apoyo moral*, *apoyo económico* y *casi no tengo apoyo*.

Tabla 22

Distribución de la variable: Datos sobre el Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente. Al interrumpir los cursos del Programa señala a qué te dedicaste principalmente.

Al interrumpir los cursos del Programa señala a qué te dedicaste principalmente	Frecuencia	Porcentaje
a. Estudiar cursos similares en otro lugar	12	60%
b. Trabajar	6	30%
c. Sólo estudiar	2	10%
Total	20	100%

En el reactivo “Al interrumpir los cursos del Programa señala a qué te dedicaste principalmente”, la Tabla 22 nos muestra que la opción *estudiar cursos similares en otro lugar* obtuvo el mayor porcentaje de respuestas (60%), le sigue la opción *trabajar* (30%) y finalmente, con un porcentaje menor (10%) la opción *solo estudiar*.

3. Validación de las escalas

Con el propósito de determinar la validez de constructo de las escalas “Evaluación de los alumnos hacia el Programa” e “Identificación de los factores de permanencia y deserción”, se realizó un análisis factorial con rotación Varimax para cada una de estas secciones, por lo que a continuación se presenta el análisis de cada una de las escalas con los reactivos que la conforman, sus cargas factoriales y valores Eigen; posteriormente se hace su descripción.

3.1 Escala de evaluación del Programa de Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente (Sección D).

El análisis factorial dio como resultado 5 factores, los cuales se muestran en la Tabla 23.

Tabla 23.

Análisis factorial de la Escala de evaluación del Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente.

Factor 1. Utilidad del Programa	
Reactivo	Carga Factorial
P. 26 Lo que aprendo en los cursos del Programa puedo aplicarlo directamente en la escuela.	0.636
P. 27 El tiempo que invierto en los cursos del Programa DHFP me parece productivo.	0.726
P. 28 Los cursos que se imparten en el Programa DHFP me parecen útiles.	0.819
P. 31 Considero que lo aprendido en los cursos del Programa puede ser útil en mi vida profesional y laboral.	0.792
P. 45 Mis compañeros opinan que los cursos del Programa no sirven.	0.58
Porcentaje de varianza explicada= 51.316	Valor Eigen= 2.566
CONFIABILIDAD INTERNA = 0.74	

Factor 2. Interés en el Programa	
Reactivo	Carga Factorial
P. 29 Los cursos del Programa DHFP me parecen interesantes.	0.835
P. 30 Los cursos del Programa DHFP me gustan.	0.882
P. 32 El (Los) cursos que he tomado me motiva(n) para inscribirme a otro(s) del Programa.	0.737
Porcentaje de varianza explicada= 62.270	Valor Eigen= 2.018
CONFIABILIDAD INTERNA =0.75	
Factor 3. Organización del Programa	
Reactivo	Carga Factorial
P. 38 Se informa oportunamente de los próximos cursos que se ofrecerán en el Programa.	0.372
P. 39 Las personas encargadas del Programa en la Facultad resuelven mis dudas.	0.704
P. 40 Los horarios de los cursos se adaptan a mi horario escolar.	0.745
P. 41 Los cursos en los que me he inscrito tienen una duración que se adapta a mi tiempo.	0.579
P. 42 La información que recibo acerca de los cursos me motiva a inscribirme a ellos.	0.746
Porcentaje de varianza explicada= 41.605	Valor Eigen= 2.080
CONFIABILIDAD INTERNA =0.66	
Factor 4. Interacciones en el Programa	
Reactivo	Carga Factorial
P. 43 Los compañeros que asisten a los cursos y yo, compartimos los mismos intereses.	0.728
P. 44 Mis amigos me han recomendado los cursos del Programa.	0.712
P. 46 Los compañeros que asisten a los cursos son desagradables.	0.497
P. 47 Los compañeros que asisten a los cursos son "buena onda".	0.431
Porcentaje de varianza explicada= 36.739	Valor Eigen= 1.470
CONFIABILIDAD INTERNA =0.42	
Factor 5. Docentes del Programa	
Reactivo	Carga Factorial
P. 33 El (Los) profesor(es) interactúan con el grupo.	0.799
P. 34 El (Los) profesor(es) se mantuvo(ieron) pendiente(s) a las necesidades que presentaba el grupo.	0.81
P. 35 El (Los) profesor(es) fomentó(aron) un clima agradable en el salón de clases.	0.759
P. 36 El (Los) profesor(es) hacen ver la importancia del curso para mi formación.	0.744
P. 37 El (Los) profesor(es) son amenos.	0.75
Porcentaje de varianza explicada= 59.736	Valor Eigen= 2.987
CONFIABILIDAD INTERNA =0.83	

El Factor 1, **Utilidad del Programa** está conformado por cinco reactivos que indagan sobre el beneficio que los alumnos observan hacia la aplicación de los cursos en el aspecto académico, el tiempo invertido en éstos, su utilidad y la opinión que tienen otros compañeros sobre los mismos.

El Factor 2, **Interés en el Programa**, se refiere al agrado que muestran los alumnos hacia el Programa y a los cursos que se imparten en el mismo, el gusto hacia éstos y la motivación para continuar participando en ambos.

El Factor 3, **Organización del Programa** explora la organización del Programa en general, incluye cinco reactivos que sondan la percepción que tiene el alumno sobre la coordinación del mismo, en aspectos como información oportuna sobre los cursos, horarios, duración y asesorías.

El Factor 4, **Interacciones en el Programa** indaga las relaciones que se establecen entre los estudiantes que participan en las actividades del Programa, está compuesto por cuatro reactivos que investigan la percepción que se comparte entre pares acerca del Programa.

El Factor 5, **Docentes del Programa** consta de cinco reactivos que analizan la relación que se produce entre los profesores que imparten los cursos y los alumnos inscritos al Programa.

3.2 Escala de identificación de los factores de deserción y permanencia en el Programa (Sección E).

El análisis factorial para esta escala, dio como resultado 5 factores, los cuales se muestran en la Tabla 24.

Tabla 24

Análisis factorial de la Escala de identificación de los factores de deserción y permanencia en el Programa

Factor 1. Dificultad	
Reactivo	Carga Factorial
P. 73 Las materias que cursaba se me hicieron muy difíciles y eso restó importancia al curso.	0.766
P. 74 Llevaba muchas materias reprobadas.	0.902
P. 75 Eran muchas materias las que tenía que cursar.	0.512
Porcentaje de varianza explicada= 59.736	
Valor Eigen= 2.987	
CONFIABILIDAD INTERNA =0.450	
Factor 2. Cursos del Programa	
Reactivo	Carga Factorial
P. 56 Ya no me interesó algún curso.	0.741
P. 68 La carga de trabajo del (los) curso (s) me pareció excesiva	0.693
P. 69 El (Los) curso (s) no cumplió (eron) mis expectativas.	0.862
P. 70 El (Los) curso (s) no me gustó (aron).	0.817
Porcentaje de varianza explicada= 60.984	
Valor Eigen= 2.439	
CONFIABILIDAD INTERNA =0.784	
Factor 3. Incongruencia	
Reactivo	Carga Factorial
P. 63 Faltaba frecuentemente a los cursos y por eso decidí dejarlos.	-0.508
P. 64 Pasaba por una etapa de conflictos emocionales.	0.778
P. 65 Decidí tomar otro curso (externo o en la Facultad).	0.778
P. 67 Tuve problemas personales con algún profesor de los cursos.	0.721
Porcentaje de varianza explicada= 49.722	
Valor Eigen= 1.989	
CONFIABILIDAD INTERNA =0.614	
Factor 4. Compromisos externos	
Reactivo	Carga Factorial
P. 58 Adquirí otras responsabilidades familiares.	0.873
P. 60 Tuve problemas de salud personales o familiares.	0.746
P. 61 Me cambié de domicilio.	0.938
Porcentaje de varianza explicada= 73.271	
Valor Eigen= 2.198	
CONFIABILIDAD INTERNA =0.785	

Factor 5. Situación económica	
Reactivo	Carga Factorial
P. 55 Mi familia no quería que me quedara más tiempo en la escuela.	0.621
P. 76 Los cursos demandaban gastos que yo no esperaba.	-0.69
P. 77 Tuve que dedicarme a trabajar por necesidad económica.	0.825
Porcentaje de varianza explicada= 51.409	Valor Eigen= 1.542
CONFIABILIDAD INTERNA =0.511	

El Factor 1 **Dificultad**, está compuesto por tres reactivos que indagan sobre la dificultad que puede representar para el alumno el satisfacer una cantidad mínima de normas relacionadas con el desempeño académico considerando que las demandas académicas son demasiado difíciles (Tinto, 1987c) y cómo esta situación influyó para que decidiera abandonar el Programa, como la cantidad de materias y su dificultad.

El Factor 2 **Cursos del Programa**, se refiere a los cursos que se imparten en el Programa; está formado por cuatro reactivos que investigan algunas razones por las cuales los alumnos decidieron dejar de asistir a los cursos y/o abandonar el Programa como el desinterés por algún curso, el trabajo extraescolar que implica permanecer en los cursos, y las expectativas de los mismos.

El Factor 3 **Incongruencia**, especifica el desajuste o falta de articulación entre las necesidades, los intereses y las preferencias del individuo y de la institución y como producto de las interacciones contradictorias entre los valores e inclinaciones intelectuales que caracterizan al alumno y a los demás miembros de la universidad (Tinto, 1987b). Este factor está compuesto por cuatro reactivos que exploran algunas razones personales que motivaron a los alumnos a abandonar el Programa y/o dejar de asistir a los cursos como frecuente inasistencia a los cursos, conflictos emocionales, o con algún profesor y la decisión de tomar otros cursos externos a la Facultad.

El Factor 4 **Compromisos externos**, se refiere a las exigencias externas que operan sobre los alumnos y que limitan el tiempo y las energías que dedican a la universidad; éstas regularmente obedecen a obligaciones familiares o laborales

reduciendo sus oportunidades para establecer contactos dentro de la institución, aún cuando exista esa posibilidad (Tinto, 1987a). Este factor está compuesto por tres reactivos que exploran algunas razones que motivaron a los alumnos a abandonar el Programa y/o dejar de asistir a los cursos como las adquisiciones de otras responsabilidades familiares, problemas de salud, personales o familiares.

El Factor 5 **Situación económica**, agrupa los factores relacionados con la situación económica del alumno. Este factor está compuesto por tres reactivos que exploran algunas razones económicas que motivaron a los alumnos a abandonar el Programa y/o dejar de asistir a los cursos como la demanda de gastos extras o la necesidad económica de trabajar.

4. Análisis de ji cuadrada (χ^2) para la comparación entre grupos

Con el propósito de confirmar o no las diferencias entre los alumnos desertores y los que permanecen, se realizó un análisis de ji cuadrada (χ^2) para muestras independientes entre alumnos que permanecen y desertores, con el fin de evaluar las hipótesis acerca de la relación entre dos variables categóricas (Hernández, S; Fernández, C. y Baptista, L.; 2003, p. 558).

Tabla 25

Resultados del análisis Ji cuadrada (χ^2) para la sección A y B del instrumento (Datos generales y antecedentes académicos) por grupo.

Variable	Ji cuadrada (χ^2)		
	Valor (χ^2)	Grados de libertad	Significancia o probabilidad asociada (2 extremos de la curva normal)
Edad y permanencia	.195	3	.978
Estado civil y permanencia	.000	1	1.000
Con quién habita y permanencia	.308	1	.579
Semestre de ingreso y permanencia	3.098	2	.213
Último curso y permanencia	7.219	6	.301
Bachillerato cursado y permanencia	1.241	2	.538
Tiempo en que se cursó el bachillerato y permanencia	1.026	1	.311
Promedio del bachillerato y permanencia	1.373	3	.712
Situación de la vivienda y permanencia	.476	1	.490
Número de habitaciones de la vivienda y permanencia	.173	1	.677
Relación con padres y permanencia	1.034	2	.596
Interés de los padres por opiniones y permanencia	2.500	2	.287
Te sientes triste sin razón y permanencia	1.582	2	.453

Variable	Ji cuadrada (χ^2)		
	Valor (χ^2)	Grados de libertad	Significancia o probabilidad asociada (2 extremos de la curva normal)
Número de servicios y permanencia	1.290	1	.256
Trabajas y permanencia	1.111	1	.292
Facilidad para hacer amistades en la escuela y permanencia	.195	2	.907
Amigos cercanos y permanencia	.000	1	1.000
Compañeros que comparten mismos intereses y permanencia	10.472	2	.005
Compañeros desagradables y permanencia	4.329	1	.037
Compañeros "buena onda" y permanencia	1.152	2	.562
Relación con hermanos y permanencia	3.956	1	.047
El tiempo que invierto me parece productivo y permanencia	10.000	2	.007

Como se observa en la Tabla 25, en las variables relacionadas con la permanencia de los alumnos en el Programa, cabe notar que no se produjeron diferencias significativas en la mayoría de las variables de estudio y la permanencia de los alumnos en el Programa. A continuación se presentan los resultados de los análisis de Ji cuadrada (χ^2).

Las variables que muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas, y por tanto, no influyen en la permanencia o deserción del Programa son:

Edad: ($\chi^2=0.195$, con una probabilidad asociada de 0.978). Personas con las que habitan: ($\chi^2=0.308$ con una probabilidad asociada de 0.579).

Semestre de ingreso al Programa ($\chi^2=3.098$, con una probabilidad asociada de 0.213). *Último curso que tomó* ($\chi^2=7.219$, con una probabilidad asociada de 0.301). *Bachillerato de origen* ($\chi^2=1.241$, con una probabilidad asociada de 0.538). *Tiempo en que les tomó a los estudiantes cursar el bachillerato* ($\chi^2=1.026$, con una probabilidad asociada de 0.311). *Promedio obtenido en el bachillerato* ($\chi^2=1.373$, con

una probabilidad asociada de 0.712). *Situación de la vivienda de los alumnos* ($\chi^2=0.476$, con una probabilidad asociada de 0.490). *Número de habitaciones de la vivienda* ($\chi^2=0.173$, con una probabilidad asociada de 0.677). *Percepción que tienen los alumnos de la relación con sus padres* ($\chi^2=1.034$, con una probabilidad asociada de 0.596). *Percepción del interés que muestran sus padres* ($\chi^2=2.500$, con una probabilidad asociada de 0.287). *Autopercepción de tristeza* ($\chi^2=1.582$, con una probabilidad asociada de 0.453). *Número de servicios que cuentan en casa* ($\chi^2=1.290$, con una probabilidad asociada de 0.256). *Trabajan o no* ($\chi^2=1.111$, con una probabilidad asociada de 0.292). *Dificultad que tienen para hacer amistades* ($\chi^2=0.195$, con una probabilidad asociada de 0.907). *Amigos cercanos* ($\chi^2=1.000$, con una probabilidad asociada de 0.756). *Compañeros del curso son "buena onda"* ($\chi^2=1.152$, con una probabilidad asociada de 0.562).

Cabe señalar que la variable relacionada con el Estado civil y permanencia, la prueba de ji cuadrada (χ^2) no se pudo completar porque no hubo suficientes datos, ya que son muy pocos los alumnos que están casados.

Con respecto a la variable referida a si los alumnos perciben que comparten los mismos intereses con sus compañeros del curso, se obtuvo un valor de ($\chi^2=110.472$, con una probabilidad asociada de 0.005), mostrando que existen diferencias estadísticamente significativas entre alumnos desertores y que permanecen con respecto a la percepción de compartir los mismos intereses con sus compañeros. Como se aprecia en la tabla de distribución de frecuencias (Ver Tabla 8), los alumnos que han desertado del Programa son quienes menos perciben compartir los mismos intereses con sus compañeros.

En relación con la percepción de desagrado hacia los compañeros del curso se obtuvo un valor de ($\chi^2=4.329$, con una probabilidad asociada de 0.037), mostrando que existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos con respecto a la percepción de que sus compañeros son desagradables, de esta manera, en la tabla de frecuencias (Ver Tabla 8) se observa que son más los alumnos desertores que perciben (seis contra 1) con *poco de acuerdo* que sus compañeros son desagradables.

En el análisis de la percepción que tienen los alumnos con respecto a la relación con sus hermanos se obtuvo un valor de ($\chi^2=3.956$, con una probabilidad asociada de 0.047), indicando que existen diferencias estadísticamente significativas entre alumnos desertores y que permanecen con respecto a la percepción de la relación con sus hermanos. Al revisar la tabla de frecuencias (Ver Tabla 9) se observa que son los alumnos desertores quienes califican esta relación como regular y por lo mismo, quienes en menor proporción la califican como excelente.

Al hacer el análisis de χ^2 para muestras independientes tomando en cuenta la percepción que tienen los alumnos de la productividad del tiempo invertido en el Programa en relación con la permanencia, se obtuvo un valor de 10.000 con una probabilidad asociada de 0.007, indicando que existen diferencias estadísticamente significativas entre alumnos desertores y que permanecen con respecto a la percepción de la productividad del tiempo invertido en el Programa. Al revisar la tabla de frecuencias (Ver Tabla 12) se observa que son únicamente los alumnos desertores quienes manifiestan estar en desacuerdo con esta afirmación, y por lo consiguiente son los que en menor proporción consideran que el tiempo invertido resultó productivo.

5. Prueba “t” entre factores para determinar diferencias entre grupos

Con el propósito de determinar si existían diferencias entre los alumnos desertores y los que permanecieron en el Programa, entre los factores del Cuestionario sobre el Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente (Sección D. Datos sobre el Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente), se realizó un análisis estadístico con la prueba t de Student, encontrándose lo siguiente:

Tabla 26

Prueba t por factor para la sección D del instrumento (Escala tipo Likert Datos sobre el Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente) por grupo.

Reactivos		N	Medias
Factor 1. Utilidad del Programa	Desertores	20	4.1100
	Permanecen	20	3.5400
Factor 2. Interés en el Programa	Desertores	20	4.1333
	Permanecen	20	2.9500
Factor 3. Organización del Programa	Desertores	20	3.4700
	Permanecen	20	3.0800
Factor 4. Interacciones en el Programa	Desertores	20	3.0125
	Permanecen	20	2.7750
Factor 5. Docentes del Programa	Desertores	20	4.1000
	Permanecen	20	3.4200

Tabla 27

Resultados de la Prueba t por factor para la sección D del instrumento (Escala tipo Likert Datos sobre el Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente)

Independen Simples Test		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig (2-tailed)
Factor 1. Utilidad del Programa	Se asumen varianzas iguales	2.463	.125	3.256	38	.002
	Se asumen varianzas diferentes			3.256	31.744	.003
Factor 2. Interés en el Programa	Se asumen varianzas iguales	8.566	.006	5.287	38	.000
	Se asumen varianzas diferentes			5.287	32.598	.000
Factor 3. Organización del Programa	Se asumen varianzas iguales	5.374	.026	1.922	38	.062
	Se asumen varianzas diferentes			1.922	29.990	.064
Factor 4. Interacciones en el Programa	Se asumen varianzas iguales	1.855	.181	1.671	38	.013
	Se asumen varianzas diferentes			1.671	34.211	.104
Factor 5. Docentes del Programa	Se asumen varianzas iguales	1.787	.189	3.470	38	.001
	Se asumen varianzas diferentes			3.470	33.671	.001

Con base en los resultados de la prueba "t", se puede afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos desertores y los que permanecen, en los siguientes factores: Factor 1. *Utilidad del Programa*, ($t=3.25$, $p=.002$); en el Factor 2. *Interés en el Programa*, ($t=5.287$, $p.=0.000$) y en el Factor 5. *Docentes del Programa* ($t=3.47$, $p.=0.001$). Esto es evidente al analizar los promedios (ver Tabla 26), donde los alumnos que permanecen obtienen una mayor

media en cuanto a su percepción sobre la utilidad e interés hacia el Programa, lo mismo en relación con su apreciación hacia los docentes.

Así, estos resultados nos permiten afirmar que estos tres factores pueden tomarse como indicadores de las causas que pueden llevar a los alumnos a desertar y por lo mismo de las áreas que tienen que ser reforzadas al implementar el Programa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de esta investigación fue conocer los factores que intervienen en la deserción de los estudiantes inscritos en el Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente en la Facultad de Psicología de la UNAM, debido a que resulta contradictorio que al ser un Programa diseñado para contribuir a elevar los niveles de rendimiento educativo de los alumnos registre casos de abandono y deserción.

Por lo tanto, el presente estudio es resultado del interés por identificar las razones que llevan al alumno a desertar del Programa, y elaborar algunas propuestas para su prevención. De tal forma que, la muestra estuvo conformada por 40 estudiantes (hombres y mujeres) de la Facultad de Psicología, cuya edad oscilaba entre los 19 y los 37 años. De acuerdo con las características de la muestra, ésta se dividió de la siguiente manera: 20 alumnos desertores y 20 alumnos que permanecen.

Así, se pudo concluir que la deserción y el abandono escolar son los problemas más importantes del Sistema Educativo Nacional (Martínez, 1998), por parte de quienes en algún momento de su vida cursan algún tipo de educación, ya sea básica, media o superior (Bazán, 2001). De la misma manera, la gran cantidad de variables detectadas como las causas principales de dicho fenómeno, han redundado en una falta de estudios sistemáticos, donde ambos términos han sido empleados en forma acrítica para explicar diferentes comportamientos (Tinto, 1987a).

De esta manera, se encontró que ambos términos coinciden, y que pueden ayudar a describir de una mejor manera dicho fenómeno. En consecuencia, de acuerdo con Bazán (2001) *desertor* es el alumno que ha *abandonado* todo sistema escolar; por su parte, Bruera (1983) señala que un alumno que *abandona* o *deserta* de una institución es aquel que deja de asistir a la escuela sin haber concluido el

nivel de estudios iniciado, lo que conlleva a que renuncie a sus obligaciones e intereses.

Con respecto a lo anterior, cabe señalar que este fenómeno tiene dos variantes, ya que puede ser transitorio, donde el alumno solicitará su reincorporación posterior (Tinto, 1987c) o bien, puede ser definitivo convirtiéndose en desertor del SES (Bravo, 1989).

De igual manera, en la revisión bibliográfica se observó que la deserción también es un fenómeno relacionado con ciertos estereotipos que etiquetan al alumno desertor, como carente de ciertas características o habilidades particularmente necesarias para concluir la carrera (Tinto, 1997). Sin embargo, también es importante tener en cuenta que para muchos de estos alumnos, esta decisión es un paso totalmente positivo para alcanzar determinadas metas, donde dicho abandono representa un proceso de autodescubrimiento, que marca su maduración social e intelectual (Pascarella, 1994).

Como se pudo revisar anteriormente, el fenómeno de la deserción no responde a una misma causa, por lo tanto, los diferentes tipos de deserción en la educación superior obedecen a dos razones principales: la *deserción involuntaria*, que ocurre como resultado de la exclusión institucional es decir, se produce principalmente por razones académicas, cuando el alumno percibe una gran disminución de su rendimiento académico; y otra que es *voluntaria*, la cual obedece a la decisión consciente de interrumpir sus estudios; en este sentido, el alumno decidirá entre desertar únicamente de la universidad (abandono institucional) o interrumpir para siempre sus estudios superiores (abandono del sistema) (Tinto, 1987a).

Por otra parte, se observó que los alumnos enfrentan de manera diferente su transición al nivel superior, donde en este lapso, su vida e incluso su personalidad, pueden ser objeto de una transformación tan radical que facilite u obstaculice su integración al ambiente académico y social de la institución (ANUIES, 2000). Dicha transición requiere de un periodo de ajuste caracterizado en ciertos casos, por grandes dificultades (Tinto, 1987c), las cuales tienen que ver con nuevos y a

menudo cambiantes requerimientos intelectuales y sociales que impone la vida universitaria (Martínez, 1998), donde el ingreso a la universidad obliga a los estudiantes a efectuar una serie de ajustes ante las nuevas exigencias de la vida institucional, así como el establecimiento de patrones de conducta y vinculaciones sociales adecuadas, para lograr persistir en la institución (Tinto, 1987b).

En este sentido, a la mayoría de los sujetos provenientes del nivel medio superior que ingresan a la universidad, se les exige una separación, por lo menos parcial de los pasados tipos de relaciones y patrones de comportamiento (Covo, 1998); donde las dificultades para efectuar dicha transición se originan en dos fuentes distintas; por una parte pueden provenir de la incapacidad de los sujetos para desprenderse de las pasadas formas de asociación, como en el caso de los estudiantes que deben residir fuera de su hogar, donde es posible que reflejen la imposibilidad de controlar el estado de depresión vinculado a menudo con la primera separación de la familia; por otra, las dificultades pueden generarse en la necesidad que experimentan los alumnos de adaptarse a los requerimientos intelectuales y sociales mencionados anteriormente, por lo que en un principio, podrá tomarle un poco más de tiempo encontrar su propio camino en el laberinto social e intelectual de la universidad, mientras que para otros, su dificultad para integrarse representará una desventaja contra la cual tendrán que luchar durante toda su trayectoria universitaria (Bravo, 1989). Sin embargo, en el presente estudio, al explorarse la autopercepción de tristeza relacionada con la permanencia o la deserción de los alumnos al Programa, (Ver Tabla 11), no se reportaron diferencias entre ambos grupos, lo cual indica que no existe relación entre estas variables.

Por otra parte, se señala que las habilidades con las que cuenta el alumno al egresar de la educación media superior son determinantes, ya que los bajos promedios obtenidos y/o la insuficiencia de conocimientos adquiridos tienen relación con competencias débiles en las áreas de razonamiento verbal y matemáticas de los exámenes de ingreso a la educación superior, manifestándose en problemas de repetición, deserción y eficiencia terminal en la educación superior (SEP, 2001). Por lo anterior, Tinto (1997) afirma que es posible suponer con cierto grado de certeza, que los estudiantes que ingresan a la educación superior, no dominan las habilidades ni la información y conocimientos indispensables.

Otros autores como Irving (1966, citado en Tinto, 1987a) señalan que el promedio de calificaciones obtenido en el nivel medio superior es el factor más confiable para predecir la persistencia en la universidad. En el presente estudio, ambos grupos expresaron en mayor medida que el promedio de calificaciones que obtuvieron en el bachillerato fue de 8.1 a 9.0 (Ver Tabla 3); sin embargo, en el análisis de ji cuadrada χ^2 de esta variable, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos (alumnos desertores y alumnos que permanecen) con respecto al promedio obtenido en el bachillerato, considerando lo anterior, esto puede ser un indicador de que el promedio obtenido no influye en la permanencia o deserción del Programa.

Frecuentemente, se considera que el fenómeno de la deserción está relacionado con el rendimiento escolar, específicamente en cuanto al tiempo que le tomó al alumno cursar el bachillerato; asimismo, también se señala que el desempeño previo en el nivel medio superior, no es un elemento adecuado para predecir los hábitos y habilidades requeridos para un exitoso desempeño académico en la universidad (Demitroff, 1974; Astin, 1975, citado en Tinto, 1987a). Al respecto, cabe señalar que en el presente estudio no se encontraron diferencias significativas entre el tiempo para cursar el bachillerato y la permanencia en el Programa (Ver Tabla 25), lo cual coincide con la afirmación anterior. Sin embargo, también se menciona que precisamente las diferencias en esos hábitos y habilidades son, por sí mismos, buenos indicadores para pronosticar las posibilidades de exclusión institucional.

De igual manera, el proceso de elegir una universidad es notablemente casual, muchas veces basado en información insuficiente y en la gran mayoría, sin sustentar su decisión en una sólida información sobre la misma (De los Santos, 1993) llena de expectativas fantásticas o equivocadas sobre las condiciones de la vida estudiantil o académica, conduciendo a decepciones tempranas y colocando al alumno en una serie de interacciones que lo llevan fácilmente a la deserción (Tinto, 1997). Al respecto, realizando una aproximación de esta información al caso del Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente, debido a que involucra un proceso de elección, se analizaron las siguientes variables: "Semestre de ingreso al Programa" (Ver Tabla 1) y "Último curso al que se inscribió el alumno"

(Ver Tabla 2), donde se observó que ambos grupos se inscribieron al Programa en el primer semestre (desertores 63.6% y alumnos que permanecen 36.4%) presentando una mayor puntuación los alumnos desertores. Respecto al último curso al que se inscribieron, los alumnos que permanecen, en su mayoría lo hizo al curso *Autorregulación*, mientras que los alumnos desertores hicieron lo propio en el curso *Aprendizaje autónomo*.

Por lo anterior, se infiere que al ser *Aprendizaje autónomo* un curso que tiene como finalidad que los estudiantes sepan cómo aprender, fomentando el estudio independiente y la actualización permanente; en el caso de los desertores, al estar recién incorporados a la universidad, probablemente los contenidos les resultaron demasiado complejos. Por otra parte, en la situación de los alumnos que permanecen, al incorporarse al curso *Autorregulación*, el cual pretende estimular la capacidad de planear, realizar y supervisar actividades, facilitando la oportunidad de lograr los objetivos o metas personales, quizá fue el detonador para impulsar positivamente su transición al nivel superior y por consecuencia, su permanencia en el Programa.

Sin embargo, el análisis de ji cuadrada χ^2 de estas variables, no reportó diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos (alumnos desertores y alumnos que permanecen), tanto en el semestre de ingreso al Programa, como el último curso al que se inscribió y su relación con la deserción. De igual manera, para próximos estudios, dichos supuestos deberán analizarse con mayor detalle.

Otra parte muy importante en el proceso de la deserción es el papel de las metas y los compromisos, ya que se refieren a la motivación que tiene el alumno para completar cierta labor (Covo, 1998a). Por lo tanto, de acuerdo con Tinto (1987a), concluir una carrera requiere cierto esfuerzo, ya que exige el voluntario compromiso individual para aprovechar el tiempo, la energía, y en su caso, los considerables o escasos recursos de los que dispone el alumno. De esta manera, la voluntad personal aplicada al logro de las metas es un elemento importante para la persistencia en los estudios universitarios. Inversamente, la ausencia de ésta constituye un componente crítico del proceso de abandono (Bruera, 1983).

Tinto (1987a), también señala que los compromisos personales adoptan dos modalidades principales: los profesionales (con la meta) y los educativos (con la institución). Los primeros se refieren al compromiso del estudiante con los objetivos educativos y ocupacionales que se ha fijado, para lo cual aplicará toda su voluntad; por otra parte, los segundos consisten en el compromiso personal que el alumno ha adquirido con la propia institución, por el simple hecho de pertenecer a ésta. Así, en el presente estudio se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas entre alumnos desertores y que permanecen con respecto a la percepción de la productividad del tiempo invertido en el Programa, respondiendo positivamente en mayor proporción los alumnos que permanecen (Ver Tabla 12), lo cual confirma la aseveración anterior.

De igual manera, el papel de los compromisos externos, es relevante en el proceso de la deserción, ya que de acuerdo con Tinto (1987a) éstos operan sobre los alumnos limitando el tiempo y las energías que dedican a la universidad, estas exigencias regularmente obedecen a obligaciones familiares o laborales que los alejan de las actividades universitarias. A este respecto, las exigencias que provienen de un empleo, también pueden limitar la persistencia en los estudios, pero sus efectos dependerán, en parte, de la magnitud de la carga laboral y del grado en que ésta aparta al individuo de sus actividades académicas (Tinto, 1987a, p. 73), señalando que el trabajo de tiempo completo es más “nocivo” que el de tiempo parcial (Wall, 1970), al tiempo que ésta forma parte de un proyecto de vida más ambicioso, donde el tiempo disponible puede ser aplicado para progresar en el aspecto laboral que en la carrera educativa (Tinto, 1987b). Sin embargo, en el presente estudio, no se encontraron diferencias significativas entre alumnos desertores y que permanecen entre la actividad laboral y la permanencia en el Programa (Ver Tabla 25), ya que además, ambos grupos no se encontraban realizando ninguna actividad laboral en ese momento (Ver Tabla 9).

Por otra parte, el proceso de deserción se ha relacionado en forma importante con lo que ocurre en forma posterior al ingreso, (Valenti, 2000). De esta forma, las universidades responden a una variedad de partes que interactúan entre sí: formales, informales, académicas y sociales (Tinto, 1987c). Así, en el dominio académico, dentro de las estructuras formales de la institución, se señala que el

papel de las interacciones con docentes es una variable que impacta directamente en la permanencia del alumno, ya que al trascender la mera tarea académica y estableciéndose una continua relación con los profesores, éstas se convierten en tareas cordiales y gratificantes para el alumno (Bravo, 1989). Al respecto, es importante señalar que en este estudio se encontró relación entre la permanencia en el Programa y la apreciación hacia los docentes, por lo que estos resultados indican que la relación entre profesores y alumnos (Ver Tabla 26), coincide con lo reportado por Tinto (1987c), donde señala que las instituciones con altas tasas de retención son con frecuencia, las que se distinguen por índices relativamente altos de interacciones positivas entre alumnos y profesores.

Por otra parte, dentro de los ambientes académicos informales de la institución (Tinto, 1987a), las interacciones entre estudiantes son esenciales para el desarrollo de importantes vínculos sociales, que contribuyen a su incorporación a la comunidad universitaria, donde la integración social de una persona y las satisfacciones que le origina, fortalecen los compromisos con la institución, orientándolo al desarrollo de la personalidad social e intelectual, condición importante en la vida del adulto joven (Wall, 1970). Respecto a lo anterior, cabe señalar que una de las principales dificultades que experimenta el alumno a su ingreso en las IES es precisamente, la falta de integración (Tinto, 1987a); la cual se origina en dos fuentes principales: la *incongruencia*, la cual se genera en las interacciones que realiza el estudiante en la institución y en la evaluación que éste hace de las mismas, y el *aislamiento* el cual es consecuencia de la falta de interacciones (Tinto, 1987b).

Al respecto, en el presente estudio, se encontró que los alumnos que permanecen perciben que comparten los mismos intereses que sus compañeros del Programa; en contraste con los alumnos desertores, quienes señalan lo contrario (Ver Tabla 8). Por otra parte, en los resultados del reactivo “Los compañeros son desagradables”, se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos, siendo los alumnos desertores los que respondieron en su mayoría a esta incompatibilidad con sus compañeros (Ver Tabla 8). Así, de acuerdo con Gómez (2002), la ausencia de interacciones informales y/o de relaciones satisfactorias entre estudiantes y profesores puede llevar a bajos rendimientos académicos y

eventualmente, a la exclusión de la institución; los cuales pueden ser un indicador importante al mostrar que los alumnos que desertaron, probablemente no se sintieron identificados con sus compañeros. Por otra parte, cabe señalar que no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos en los reactivos: “Consideras que en la escuela logras hacer amistades”, “¿Tienes amigos que consideras cercanos o íntimos?” y “Los compañeros que asisten a los cursos son *buena onda*” (Ver Tabla 25) y la permanencia en el Programa.

En cuanto a las edades de los alumnos, ambos grupos coinciden (21 y 22 años) sin embargo, el grupo de los alumnos que permanecen cuenta con una representación significativa (10%) en cuanto a que referían más de 22 años (ver Gráfica 1). Sin embargo, el análisis de Ji cuadrada (χ^2) muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas (Ver Tabla 1), lo que puede ser un indicador de que la edad no influye en la permanencia o deserción del Programa.

El estado civil de los alumnos también se ha relacionado con la deserción, al respecto, Covo (1998a) afirma que las uniones conyugales tempranas o la unión por sí misma, afectan el nivel de escolaridad de aquellos que se encuentran en esta situación. Cabe resaltar que en el presente estudio, el estado civil de los alumnos (Ver Gráfica 2) presenta predominancia en ambos grupos, en cuanto al porcentaje de solteros (95%) y de casados (5%). Cabe señalar que esta situación influyó para que la prueba de ji cuadrada (χ^2) no se pudiera completar porque no se contó con suficientes datos, ya que son muy pocos los alumnos casados, por lo tanto, para estudios posteriores se sugiere una muestra mayor.

También, se señala que la relación con los padres es muy importante en las causas de la deserción, ya que al ser el espacio de referencia y convivencia cotidiana más inmediato (Papalia, 2005), conlleva una serie de factores donde entran en juego tensiones y conflictos (Zimbardo, 1984), debido a que en esta etapa aún se depende económicamente de éstos, generando cierta tensión al buscar romper con dicha dependencia, la cual se contrapone con los sentimientos ambivalentes de los padres, quienes por una parte quieren brindarles suficiente independencia, y por otra también les brindan sobreprotección (Grinder, 1997). En el presente estudio, del total de alumnos encuestados, la mayoría habita con sus

padres y con otros familiares, mientras que un porcentaje muy bajo vive con su pareja y/o sus hijos, situación que se observó en ambos grupos (ver Gráfica 3). Sin embargo, al analizar esta variable a través de la prueba ji cuadrada (χ^2) no se encontraron diferencias estadísticamente significativas respecto a si viven con sus padres o en otra situación, lo que puede ser un indicador de que este factor no influye en la permanencia o deserción del Programa.

Asimismo, en el reactivo “Tus padres muestran interés por tus opiniones”, (Ver Tabla 10), ambos grupos expresaron en mayor medida que sus padres manifiestan interés hacia ellos siempre o casi siempre. Sin embargo, en el análisis de ji cuadrada (χ^2) no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, misma situación que se observa en el reactivo “La relación que llevas con tus padres es” (Ver Tabla 25), lo cual puede ser un indicador de que la relación con los padres, y el interés que muestran hacia las opiniones de los alumnos, no influye en la permanencia o deserción del Programa.

Por otra parte, la relación con los hermanos también es una variable importante en el proceso de la deserción, a pesar de que en esta etapa los jóvenes tienden a estar más cerca de sus amigos, a quienes encuentran más cercanos (Craig,1994). En el presente estudio, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre alumnos desertores y que permanecen, con respecto a la percepción de la relación con sus hermanos, siendo los alumnos desertores quienes la califican con una menor proporción; por lo tanto, coincide con la afirmación anterior. Sin embargo, si vinculamos esta variable con la relación que existe con los compañeros de estudio, al parecer hay un común denominador en cuanto a la percepción de las relaciones con sus iguales, ya sean compañeros o hermanos; por lo tanto, se puede afirmar que si el alumno tiene dificultades para establecer vínculos positivos, desertará del Programa, lo cual es un indicador de una deficiencia en las habilidades sociales o inteligencia interpersonal por lo que habría que profundizar e investigar más alrededor de este fenómeno y su relación con la deserción.

En cuanto al bachillerato de origen, los alumnos desertores y los que permanecen en el Programa, egresaron en su mayoría de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades (Ver Gráfica 5). Esta

situación se debe a que los alumnos egresados de dichas instituciones cuentan con el ingreso a través del pase reglamentado. Sin embargo, el análisis de ji cuadrada (χ^2) mostró que no existen diferencias estadísticamente significativas entre alumnos desertores y que permanecen con respecto al bachillerato cursado, lo que puede ser un indicador de que la escuela donde se cursó el bachillerato no influye en la permanencia o deserción del Programa.

En el caso de la situación económica, la mayoría de la literatura referente al tema de la deserción, la incluye como uno de los principales factores que la originan. A este respecto, Conapo (2000), señala que influye de manera importante en el desarrollo educativo de los jóvenes, ya que de esto depende la estructura de oportunidades a las que tienen acceso. De los Santos (1993) señala que en un contexto familiar de pobreza, no existen las condiciones favorables para que los jóvenes acumulen las calificaciones y destrezas necesarias que le permitan incorporarse y participar en el sistema educativo.

Al respecto, el análisis ji cuadrada (χ^2) no reporta diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos con respecto a la situación de la vivienda que habitan, lo mismo que el indicador número de habitaciones de la vivienda, y el número de servicios públicos disponibles en el hogar de los alumnos (Ver Tabla 5), lo cual puede ser un indicador de que éstos no influyen en la permanencia o deserción del Programa. Esta conclusión coincide con lo que señalan Peng, Feters y Wenc (1977, citado en Tinto, 1987a) donde, si bien los factores económicos son frecuentemente mencionados por los investigadores y los alumnos desertores como una causa del abandono, hay pocas pruebas directas que apoyen que esta situación por sí misma sea un determinante significativo en el proceso de deserción.

Sin embargo, es importante resaltar que la mayoría de las respuestas de los alumnos desertores señalan que cuentan con un rango de uno a cuatro servicios; en contraste, en esta misma opción, la mayoría de los alumnos que permanecen cuentan con más de cinco servicios. Partiendo de esta situación, se puede afirmar que desafortunadamente, los cambios económicos comprometedores pueden significar la diferencia entre el abandono (definitivo o temporal) y la permanencia en la institución (Tinto, 1987a); por lo tanto, de acuerdo con las sugerencias de Jackson

y Weathersby (1978 citado en Tinto, 1987a), es muy importante que los alumnos estructuren su decisión de estudiar con base en su particular situación económica realizando ejercicios de diferentes alternativas que puedan garantizar su continuidad a través de apoyos externos, como becas, antes de optar por el abandono total.

De esta manera, la deserción y el abandono en la educación superior responden a una serie de factores que confluyen desde el momento del ingreso hasta la decisión final: diferentes tipos de abandono que llevarán al alumno a desertar de la institución para transferirse a otra que cumpla con sus expectativas o bien, hacerlo desistir de sus metas educativas al retirarse definitivamente del SES (Tinto, 1987a). Esta situación refleja el comportamiento de la población inscrita en el Programa, donde los alumnos podrán seguir los cursos de su elección para abandonarlos consecutivamente manteniendo su inscripción para reincorporarse posteriormente a los cursos de acuerdo con sus propios intereses; o bien, resolverán desertar definitivamente del mismo para tomar cursos similares en otras instituciones, o se dedicarán exclusivamente al desarrollo de las asignaturas que marca el Plan de Estudios.

Por lo anterior, se concluye que:

- 1) Los términos deserción y abandono escolar coinciden en sus definiciones; por lo tanto, utilizados en el contexto personal del alumno, pueden ayudar a describir de una mejor manera dicho comportamiento.
- 2) La deserción en muchos casos, obedece a pasos totalmente positivos para alcanzar determinadas metas, donde dichos abandonos representan un proceso de autodescubrimiento que marcan su maduración social e intelectual.
- 3) Los diferentes tipos de deserción no responden a una misma causa, ya que son el resultado de diversas razones: involuntarias -factores académicos- o voluntarias -decisión consciente-; dando como resultado la deserción transitoria, donde el alumno solicitará su reincorporación posterior, o definitiva renunciando el Sistema de Educación Superior (SES).

- 4) No existe relación entre la percepción de tristeza o angustia, producto de la transición del alumno al nivel de educación superior, lo cual indica que dicho factor no influye en la permanencia o deserción del Programa.
- 5) La edad de ingreso al Programa no se relaciona con la permanencia en el mismo.
- 6) Existe relación entre la apreciación positiva que tienen los alumnos hacia los docentes y la permanencia en el Programa. En este sentido, el papel de las interacciones con el personal docente es importante para fomentar las relaciones cordiales y cercanas entre los alumnos y profesores, favoreciendo la tarea académica.
- 7) Tiene un impacto significativo la interacción positiva entre pares, la percepción de los alumnos sobre compartir los mismos intereses y la relación con los hermanos sobre la permanencia en el Programa, ya que se forma una relación de empatía con sus iguales, la cual fortalecerá la integración a la institución.
- 8) Existe relación entre las metas y los compromisos establecidos por los alumnos y la permanencia en el Programa, donde el grupo que permanece reportó en mayor medida su percepción positiva sobre la utilidad del Programa, la productividad del tiempo invertido en el mismo, y el interés hacia éste.
- 9) El bachillerato de origen, el promedio obtenido en el bachillerato y el tiempo que le tomó al alumno cursar el mismo, no se relaciona con la permanencia o deserción del Programa. Cabe notar que dicha situación obedece a que por sí misma, la muestra cubre el criterio de ingreso a la Facultad de Psicología de Ciudad Universitaria; es decir, cuentan con un promedio superior a ocho y concluyeron en tres años el bachillerato, independientemente de la institución de procedencia.

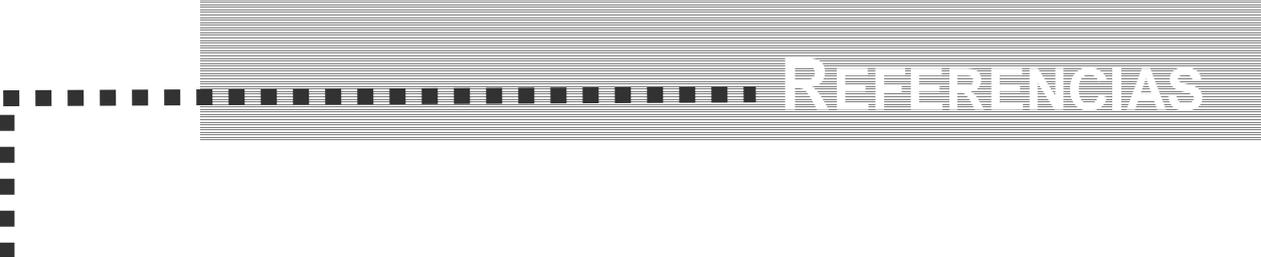
- 10) El semestre de ingreso al Programa y el último curso al que se inscribió el alumno, no influye en la permanencia o deserción del mismo; sin embargo, cabe resaltar que al ser el primer semestre el periodo de mayor ingreso por parte de ambos grupos (alumnos desertores y que permanecen), donde los primeros se inscribieron al curso “Aprendizaje autónomo” y los segundos hicieron lo propio al curso “Autorregulación”, para próximos estudios, sería importante analizar con mayor detalle el impacto positivo o negativo que tienen en el alumno los contenidos de los cursos.
- 11) No existe relación entre la actividad laboral y la permanencia en el Programa; dicha situación obedece a que en el momento de la aplicación, los alumnos encuestados no se encontraban trabajando; por lo tanto, para próximos estudios se sugiere trabajar con una muestra mayor que cubra con dichas características.
- 12) La relación que mantienen los alumnos con sus padres, así como el habitar o no con ellos, no influye en la permanencia o deserción del Programa; esto quizá se debe a que al momento de ser encuestados, la mayoría de ambos grupos (alumnos desertores y que permanecen) habitaban con sus padres, señalando además que éstos mostraban interés por sus opiniones.
- 13) La situación socioeconómica de los alumnos (situación de la vivienda, número de servicios públicos disponibles y el número de habitaciones) no influye en la permanencia o deserción del Programa. Dicha situación lleva a sugerir que para próximas aplicaciones, se analice con profundidad, cuándo efectivamente esta situación es determinante en el proceso de la deserción.

Sugerencias y limitaciones:

- El instrumento puede mejorarse.
- Se propone replicar este estudio con una muestra mayor, ya que existen análisis que no pudieron ser completados (como el estado civil) debido a que

no se contó con datos suficientes con el fin de confirmar o refutar las diferencias encontradas en éste.

- Se sugiere investigar más alrededor de la relación entre pares y su impacto positivo en el fortalecimiento de la integración al Programa y a la institución; asimismo, se propone considerar las propuestas realizadas en los incisos 10), 11) y 13) del apartado de conclusiones.
- Al presentar el Programa a los estudiantes de primer ingreso, se recomienda incorporar la elaboración y aplicación de una autoevaluación diagnóstica donde el alumno sea capaz de detectar las deficiencias que pueda tener en ciertas áreas, con el fin de considerar la relevancia de su participación en el mismo.
- Se sugiere incorporar a la difusión del Programa, la implementación de un breve curso de inducción y/o plática informativa para los alumnos aspirantes a ingresar al Programa, con el fin de que conozcan ampliamente los contenidos de cada curso y su utilidad.
- Se recomienda que el curso *Aprendizaje cooperativo* sea obligatoriamente el primero en impartirse, ya que las interacciones que se den al interior del mismo pueden conducir a los alumnos a percibirse a sí mismos como integrados social e intelectualmente, o extraños con respecto a los otros miembros de la comunidad.
- Hacerles saber a los docentes, la importancia que tiene su interacción positiva con los alumnos, donde su apertura y flexibilidad serán determinantes en la permanencia de éstos en el Programa.
- Se propone la implementación y el seguimiento sistemático de tutores-pares, donde los alumnos que lleven una mayor trayectoria en el Programa puedan asistir a dos o tres alumnos que inicien el Programa; esto con el fin de fomentar las relaciones entre iguales, para lograr una mejor incorporación al Programa y a la institución en general.



REFERENCIAS

Acosta, S. (2002). En la cuerda floja. Riesgo e incertidumbre en las políticas de educación superior en el foxismo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (14).

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1998). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio. Serie investigaciones*. México: Autor.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1998). *La Educación Superior para el Siglo XXI. Un puente en la Cuenca del Pacífico. Memoria de la 22 Conferencia del Consorcio Círculo del Pacífico*. México: Autor.

Bazán, L. (2001). *Educación media superior. Aportes*. México: UNAM. Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Blanco, J. y Rangel, J. (2000). La eficiencia de egreso en las instituciones de educación superior. Propuesta de análisis alternativo al índice de eficiencia terminal. *Revista de la Educación Superior*, (114).

Bravo M. (1989). *El fracaso escolar: Análisis y perspectivas*. México: UNAM. Centro de Estudios sobre la Universidad.

Bruera, J. (1983). *Deserción escolar en la Universidad Autónoma de Baja California Sur*. México: UABC.

Camarena, C. (1998). *Población y educación. Familia y educación en México*. México: UNAM. Instituto de Investigaciones Sociales.

Camarena, R., Chávez, A. y Gómez, J. (1984). Eficiencia terminal en la UNAM 1970-1981. *Perfiles Educativos* (7).

Camarena, R. y Gómez, J. (1986). Aprobación y reprobación en la UNAM: una propuesta para su análisis cuantitativo. *Perfiles Educativos* (32).

Carpizo. (1986). *Fortaleza y debilidad de la UNAM*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Casanova, C. (1999). *Universidad contemporánea: política y gobierno*. México: UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad-Porrúa.

Consejo Nacional de Población y Vivienda. (1999). *Adolescencia y curso de vida. Cuadernos de población*. México: Autor.

Consejo Nacional de Población y Vivienda. (2000). *Situación actual de las y los jóvenes en México. Diagnóstico sociodemográfico*. México: Autor.

Consejo Nacional de Población y Vivienda. (1998). *II Informe de avances del Programa Nacional de Población*. México: Autor.

Covo, M. (1998). *Reflexiones sobre el estudio de la deserción*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Secretaría de Educación Pública.

Craig, G. (1994). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice-Hall.

Cruz, H. (1985). *Deserción escolar a nivel superior en la E.N.E.T.S.* Tesis de Licenciatura. México: UNAM. Escuela Nacional de Trabajo Social.

De Allende, C. (1987). *Propuesta de elementos conceptuales y metodológicos para el estudio y las causas de la deserción y rezago*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

- De Allende, C. y Díaz, H. (1998). *La Educación Superior en México y en los Países en Vías de Desarrollo desde la óptica de los Organismos Internacionales. Serie Documentos*. México: ANUIES.
- De los Santos, E. (1993). *La deserción: Causalidades. Eficiencia terminal y Calidad académica en las IES*. México: Universidad de Guadalajara.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI.
- Erikson, E. (1974). *Identidad, juventud y crisis*. México: Paidós.
- Espíndola, E. y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda nacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (30).
- Espronceda, V. (1993). *Deserción escolar*. Tesis de Licenciatura. México: Universidad Pedagógica Nacional. Escuela de Educación Básica.
- Estrada, Z. (1994). *Deserción estudiantil en las instituciones de educación superior (1970-1980)*. Tesis de Licenciatura. México: UNAM. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán.
- Freedman, A. (1982). *Tratado de psiquiatría*. Barcelona:Salvat.
- Gago, H. (2002). *Apuntes acerca de la evaluación educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Galván, (2002). *Diccionario de historia de la educación en México*. [En red]. Disponible en: <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario>.

Garritz, A. (2004). *Rumbo a una propuesta integradora para la enseñanza de la química*. México:UNAM. Facultad de Química.

Gobierno de la República. (2005). *Programa Oportunidades*. [En red]. Disponible en: www.oportunidades.gob.mx/prensa/DDACD0012006.html.

Gómez, V., Moreno, E. y Vélez, R. (2002). *El fracaso escolar*. [En red]. Disponible en: www.arturus.filol.ucm.es/linguistica/org/asig/socio/prac/frac2.doc.

González, N. (2001). *Psicopatología de la adolescencia*. México: El Manual Moderno.

Graciarena, J. (1969). Algunas hipótesis sobre la deserción y el retraso en los estudios universitarios. *Revista mexicana de Sociología*, (4).

Grinder, R. (1997). *Adolescencia*. México: Limusa-Noriega.

Guerrero, S., Guzmán, M. (1990). *Estudio exploratorio sobre los egresados del CCH en su primer año de estudios profesionales*. México: UNAM-Colegio de Ciencias y Humanidades.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. (3ª ed.). México: McGraw-Hill.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (1996). *Conteo de Población y Vivienda. Resultados definitivos. Tabulados básicos*. México: Autor.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2000). *XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tabulados del Cuestionario Ampliado*. México: Autor.

- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2004). *Encuesta Nacional de Empleo. Porcentaje de desocupados con educación media superior y superior según sexo, 1991 a 2004*. [En red]. Disponible en: www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?.
- Labra, A. (2005, octubre). *Los retos de la educación superior en México*. Simposio efectuado en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, México, UNAM.
- Linares, G. (2002). *Programas de compensación específica. Características e inclusión en el proyecto educativo*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Lorence, G. (1998). *La deserción escolar en el Colegio de Ciencias y Humanidades: una investigación de campo en el Plantel Vallejo*. Tesis de Licenciatura. México: UNAM. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón.
- Marchesi, A., Coll, C. y Palacios J. (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, España: Alianza.
- Márquez, J. (1998). *El costo familiar y/o individual de la educación superior. Serie investigaciones*. México: ANUIES.
- Martínez, R. (1998). *Nueve retos para la educación superior. Funciones, actores y estructuras*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Muñoz, I. (1991). Calidad de la educación superior en México. Diagnóstico y alternativas de solución. *Perfiles Educativos*, (52).
- Mussen, P., Kagan, J. (1982). *Desarrollo de la personalidad del niño*. México: Trillas.
- Osorio, J. (2000) *Factores que inciden en la deserción escolar a nivel superior*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

- Papalia, D. y Wendkos, S. (2005). *Desarrollo Humano*. (9ª. ed.). México: McGraw-Hill.
- Pascarella, E. (1984). Collage environmental influences on students educational aspirations. *Journal of Higher Education* (55).
- Poiacina, M. (1983). *Deserción, desgranamiento, retención, repitencia*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Presidencia de la República (2006). *VI Informe de Gobierno. Vicente Fox Quesada*. México. [En red]. Disponible en: <http://sexto.informe.presidencia.gob.mx/index.php?idseccion=6>.
- Quesada, R. (2000). *Desarrollo de Habilidades para la formación permanente*. Dirección General de Evaluación Educativa. Manuscrito no publicado, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rangel, G. (1979). *La educación superior*. México: El Colegio de México.
- Breves de la UNAM. (2000, 29 de febrero). *Reforma*. Ciudad y Metrópoli.
- Reidl, M., Echeveste, G. (2005). *La Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México treinta años a la vanguardia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez, G. (2002). Continuidad y cambio de las políticas de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (14).
- Rodríguez, R. (1998). *The modernization of higher education in México: an agenda of discusion* [La modernización de la educación superior en México: agenda de discusión]. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Romo, L. (2002), *Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Rubio, O. (1998). *Acciones de Transformación de las Universidades Públicas Mexicanas 1994-1999*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Sánchez, V. (1980). *Filosofía de la praxis*. (9ª ed.). México: Grijalbo.
- Secretaría de Educación Pública. (1996). *Políticas de Educación superior en México*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública/ Centro de Investigación y Docencia Económicas. (1991). *Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2000). *Las escuelas primarias rurales y los apoyos de los programas compensatorios: Reporte final del primer estudio/diplomado sobre bases metodológicas de investigación cualitativa*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Ley General de Educación*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1991). *Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior*. México: Autor.
- Tello P., De la Peña M. y Garza, C. (2000). *Deslinde. La UNAM a debate*. México: Cal y Arena.

- Tinto, V. (1987a). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tinto, V. (1987b). *Una consideración de las teorías de la deserción estudiantil. La trayectoria escolar en la educación superior*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Tinto, V. (1987c). Definir la deserción, una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior* (71).
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistent. *Journal of Higher Education* (6).
- Tinto, V. (1975). La deserción en la educación superior: síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes. *Review of Educational Research* (45).
- Tuirán, R. (2001). *Procesos sociales, población y familia: alternativas teóricas y empíricas en las investigaciones sobre vida doméstica*. México: Porrúa.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (1971). *Ley Orgánica y Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: Autor.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2004). *Programa de Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura*. [En red]. Disponible en: www.alumno.unam.mx/progforta.html.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2005). *Memoria UNAM 2000*. [En red]. Disponible en: www.planeacion.unam.mx/memoria/2000.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2005). *Glosario básico de términos de evaluación educativa*. [En red]. Disponible en: www.evaluacion.unam.mx/glosario/glosario-Frameset.htm.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2006). *Transparencia UNAM*. [En red]. Disponible en: www.transparencia.unam.mx/informeanual.pdf.

Universidad Nacional Autónoma de México. (Ed.). (1997). *Hacia el cambio curricular: diagnóstico del vitae actual de la Facultad de Psicología* (Vols. 1-3). México: Autor.

Universidad Nacional Autónoma de México/Facultad de Psicología. (2002). *Primer Informe de Actividades. Mayo 2001*. México: Autor.

Universidad Nacional Autónoma de México/Facultad de Psicología. (2003). *Segundo Informe de actividades. Mayo 2002*. México: Autor.

Universidad Nacional Autónoma de México/Facultad de Psicología. (2004). *Tercer Informe de Actividades. Mayo 2003*. México: Autor.

Universidad Nacional Autónoma de México (2000). *Presentación del Programa de Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura. Dirección General de Evaluación Educativa*. Manuscrito no publicado, UNAM.

Universidad Nacional Autónoma de México (2000). *Presentación del Programa Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente. Dirección General de Evaluación Educativa*. Manuscrito no publicado, UNAM.

Universidad Autónoma de Guadalajara (1994). *Glosario de términos para la planeación de la educación superior*. México: Autor.

Valenti, G. (2000). *Mapa actual de la educación superior en México de cara al siglo XXI. México 2010. Pensar y decidir la próxima década*. México: Instituto Politécnico Nacional/Universidad Autónoma Metropolitana-Noriega.

Valle, R. (2001). El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: Un método de análisis. En ANUIES. *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. México: ANUIES.

Velázquez, M. (1989). Estudio de la eficiencia terminal de la Facultad de Psicología. En Urbina, S. *El Psicólogo: formación, ejercicio profesional, prospectiva*. México: UNAM.

Wall, W. (1970). *El fracaso escolar*. Buenos Aires: Paidós.

Zimbardo, P. (1984). *Psicología y vida*. México: Trillas.

- j) Departamento rentado
- k) En ningún lugar en particular (donde puedo)
- l) Otro lugar (Especifica) _____

7. ¿Cuántas habitaciones hay en tu casa?

- a) Dos
- b) Tres
- c) Cuatro
- d) Cinco
- e) Seis
- f) Siete o más

8. De los servicios públicos que aparecen a continuación, señala cuántos están disponibles en tu hogar:

- | | | |
|-------------------|---------------------|------------------|
| -Agua potable | -Seguridad pública | - Alcantarillado |
| -Electricidad | -Transporte público | - Aseo público |
| -Drenaje entubado | -Pavimento | -Gas |
| -Combustible | -Alumbrado público | -Teléfono |

- a) Tres
- b) Cuatro
- c) Cinco
- d) Seis
- e) Siete
- f) Ocho
- g) Nueve o más

9. ¿Trabajas?

Sí No

10. ¿Cuántos hermanos tienes?

- a) Soy hijo(a) único(a)
- b) Un hermano(a)
- c) Dos hermanos(as)
- d) Tres hermanos(as)
- e) De cuatro a seis hermanos(as)
- f) Siete o más hermanos(as)

11. En general, ¿cómo es la relación que llevas con tus hermanos(as)?

- a) Pésima
- b) Regular
- c) Excelente

12. En general, ¿cómo es la relación que llevas con tus padres?

- a) Pésima
- b) Regular
- c) Excelente

13. ¿Tus padres muestran interés por tus opiniones?

- a) Siempre o casi siempre
- b) Frecuentemente
- c) A veces sí, a veces no

- d) Pocas veces
- e) Casi nunca
- f) Nunca

14. **¿Te has llegado a sentir triste sin razón?**

- a) Nunca
- b) Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c) Pocas veces (20% o 40% del tiempo)
- d) A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e) Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f) Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)

15. **¿Te has sentido nervioso(a) o angustiado(a)? Si es así, durante cuánto tiempo:**

- a) Una semana a un mes
- b) De dos a cinco meses
- c) De seis meses a un año
- d) De uno a cuatro años
- e) Cinco años o más
- f) Nunca

16. **Consideras que en la escuela logras hacer amistades:**

- a) Con mucha dificultad
- b) Con dificultad
- c) Ni fácil ni difícilmente
- d) Con facilidad
- e) Con mucha facilidad

17. **¿En la escuela tienes amigos que consideres cercanos o íntimos?**

Sí

No

SECCIÓN B

18. **¿Dónde cursaste tus estudios de bachillerato?**

- a) Escuela Nacional Preparatoria
- b) Colegio de Ciencias y Humanidades
- c) Colegio de Bachilleres
- d) Vocacional
- e) Preparatoria particular de provincia
- f) Preparatoria particular del D.F.
- g) Otra (Especifica) _____

19. **¿En cuánto tiempo cursaste el bachillerato?**

- a) 3 años
- b) más de 3 años

20. **Si cursaste en más de tres años el bachillerato explica cuál fue la razón:**

21. ¿Cuál fue tu promedio de calificaciones en el bachillerato?
- a) de 7.0 a 7.5
 - b) de 7.6 a 8.0
 - c) de 8.1 a 8.5
 - d) de 8.6 a 9.0
 - e) de 9.1 a 9.5
 - f) de 9.6 a 10

SECCIÓN C

22. Actualmente, ¿cuál es tu promedio de calificación?
- a) de 7.0 a 7.5
 - b) de 7.6 a 8.0
 - c) de 8.1 a 8.5
 - d) de 8.6 a 9.0
 - e) de 9.1 a 9.5
 - f) de 9.6 a 10

23. ¿Adeudas materias?

Sí No

24. Si tu respuesta es afirmativa, ¿Cuántas son? _____

25. En general consideras que tu desempeño como estudiante es:
- a) Excelente
 - b) Bueno
 - c) Regular
 - d) Deficiente
 - e) Muy deficiente

SECCIÓN D

Marca en los recuadros correspondientes, la afirmación que mejor refleje tu opinión

Muy de acuerdo	De acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
					26. Lo que aprendo en los cursos del Programa puedo aplicarlo directamente en la escuela.
					27. El tiempo que invierto en los cursos del Programa DHFP me parece productivo.
					28. Los cursos que se imparten en el Programa DHFP me parecen útiles.
					29. Los cursos del Programa DHFP me parecen interesantes.

					30. Los cursos del Programa DHFP me gustan.
					31. Considero que lo aprendido en los cursos del Programa puede ser útil en mi vida profesional y laboral.
					32. El (Los) cursos que he tomado me motiva(n) para inscribirme a otro(s) del Programa.
					33. El (Los) profesor(es) interactúan con el grupo.
					34. El (Los) profesor(es) se mantuvo(ieron) pendiente(s) a las necesidades que presentaba el grupo.
					35. El (Los) profesor(es) fomentó(aron) un clima agradable en el salón de clases.
					36. El (Los) profesor(es) hacen ver la importancia del curso para mi formación.
					37. El (Los) profesor(es) son amenos.
					38. Se informa oportunamente de los próximos cursos que se ofrecerán en el Programa.
					39. Las personas encargadas del Programa en la Facultad resuelven mis dudas.
					40. Los horarios de los cursos se adaptan a mi horario escolar.
					41. Los cursos en los que me he inscrito tienen una duración que se adapta a mi tiempo.
					42. La información que recibo acerca de los cursos me motiva a inscribirme a ellos.
					43. Los compañeros que asisten a los cursos y yo, compartimos los mismos intereses.
					44. Mis amigos me han recomendado los cursos del Programa.
					45. Mis compañeros opinan que los cursos del Programa no sirven.
					46. Los compañeros que asisten a los cursos son desagradables.
					47. Los compañeros que asisten a los cursos son "buena onda".

Señala por orden de importancia **marcando con el número mayor que elijas, el más importante y con el número menor, el menos importante.**

48. Los principales beneficios que he obtenido de mi participación en el Programa son:

- () Me ayudó a mi superación cultural
- () Me permitió tener más seguridad en mis relaciones personales
- () Me permitió ampliar mi vocabulario
- () Me permitió tener un mejor desenvolvimiento
- () Me dio bases en conocimientos, habilidades y destrezas que me han ayudado en los estudios que continúo
- () Casi no obtuve beneficios
- () Otros (Especifica) _____

49. Las tres principales razones que me motivaron a solicitar el ingreso a los cursos, en orden de importancia son:

- () Para obtener mejores calificaciones
 - () Para superarme personalmente
 - () Para estar con mis amigos
 - () Por presiones de mis amigos (as)
 - () Para obtener la (s) constancia (s)
 - () Para estar mejor preparado al salir de la carrera
 - () No tenía una razón especial
 - () Otras (Especifica)
-

50. Las personas que más influyeron en mi decisión de ingresar al Programa fueron:

- () Padres
- () Hermanos
- () Amigos
- () Profesores
- () Fue decisión propia

51. El tipo de apoyo que me brinda mi familia actualmente, consiste en:

- () Consejos y apoyo moral
 - () Apoyo económico principalmente
 - () Apoyo moral y económico
 - () Casi no tengo apoyo
 - () Otro (Especifica)
-

52. El grado máximo de estudio de mis padres es:

(Marca con el número correspondiente a cada nivel de estudios)

Madre

Padre

1. Sin instrucción
 2. Primaria
 3. Secundaria
 4. Estudios técnicos o comerciales
 5. Estudios de Normal
 6. Bachillerato ó Vocacional
 7. Estudios de Normal Superior
 8. Licenciatura
 9. Posgrado
 10. Otro (Especifica)
-

SECCIÓN E

53. Al interrumpir los cursos del Programa, principalmente me dediqué a:

- a) Estudiar cursos similares en otro lugar
- b) Trabajar
- c) Sólo estudiar
- d) Otra opción _____

Lee con atención el listado que se presenta a continuación y marca la columna que mejor refleje cual fue la razón por la que tú dejaste de asistir a los cursos.

Razones personales o familiares		SÍ fue razón para dejar de asistir	No fue razón para dejar de asistir
54	No me interesó continuar en el Programa.		
55	Mi familia no quería que me quedara más tiempo en la escuela.		
56	Ya no me interesó algún curso.		
57	Cambió mi estado civil (casamiento, divorcio, etc.).		
58	Adquirí otras responsabilidades familiares.		
59	Falleció un familiar.		
60	Tuve problemas de salud personales o familiares.		
61	Me cambié de domicilio.		
62	Mis amigos no estaban tomando los cursos.		
63	Faltaba frecuentemente a los cursos y por eso decidí dejarlos.		
64	Pasaba por una etapa de conflictos emocionales.		
65	Decidí tomar otro curso (externo o en la Facultad).		
66	Tuve problemas personales con compañeros que asistían al mismo curso.		
67	Tuve problemas personales con algún profesor de los cursos.		
68	La carga de trabajo del (los) curso (s) me pareció excesiva.		
69	El (Los) curso (s) no cumplió (eron) mis expectativas.		
70	El (Los) curso (s) no me gustó (aron).		

71	No me gustó el ambiente del (los) curso (s).		
72	Los profesores de los cursos eran muy exigentes en los trabajos		
73	Las materias que cursaba se me hicieron muy difíciles y eso restó importancia al curso.		
74	Llevaba muchas materias reprobadas.		
75	Eran muchas materias las que tenía que cursar.		
76	Los cursos demandaban gastos que yo no esperaba.		
77	Tuve que dedicarme a trabajar por necesidad económica.		

78. En los siguientes renglones escribe **otras** razones que tuviste y no hayan sido mencionadas en la lista anterior:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

79. **Revisa las razones que marcaste con sí y anota en las siguientes líneas, el número correspondiente a las tres razones que para ti son más importantes:**

El Número _____ es mi razón más importante.

El Número _____ es mi segunda razón más importante.

El Número _____ es mi tercera razón más importante.