



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**EL REZAGO Y LA DESERCIÓN EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS DE CIENCIAS
SOCIALES. EL CASO DE LA FCPyS DE LA UNAM.**

**TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:
LILIANA GARCÍA CRUZ**

**TUTOR
DR. ALEJANDRO CANALES SÁNCHEZ
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN**

**COMITÉ TUTORAL
DR. ALEJANDRO MÁRQUEZ JIMÉNEZ
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
DR. ROBERTO ÁNGEL RODRÍGUEZ GÓMEZ GUERRA
INSITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES**

MÉXICO, D.F. ABRIL 2015



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.

A mis padres y hermana:

Quienes me acompañan en la aventura de la vida mostrándome caminos ya conocidos, al tiempo que me impulsan a trazar nuevas rutas. Siempre alentándome a construir mi historia y alcanzar mis metas. No encontraría palabras, ni agradecimientos suficientes para el amor incondicional que me dan.

Agradecimientos

A mi casa de estudios la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y a la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) por permitirme realizar los estudios de posgrado al brindarme las herramientas y conocimientos necesarios.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por la beca otorgada para la realización de los estudios de posgrado.

Al Dr. Alejandro Canales Sánchez por compartir su experiencia y conocimiento en la dirección crítica y rigurosa de este trabajo. En especial por su confianza depositada en mí.

A los miembros de mi comité tutorial: Dr. Alejandro Márquez Jiménez y Dr. Roberto Ángel Rodríguez Gómez Guerra por sus observaciones y guía a lo largo de la investigación que permitieron enriquecerla. A los lectores Dr. Armando Alcántara Santuario y Dr. Mario Rueda Beltrán por la revisión crítica y las sugerencias vertidas al trabajo.

A la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), a las autoridades de servicios escolares por el apoyo y las facilidades brindadas para la realización de este estudio. A todos los alumnos de la generación 2010, en especial aquellos que me brindaron su tiempo para conocer a través de su experiencia un poco más de la facultad.

Mi más profundo agradecimiento al Mtro. Damián Canales Sánchez, por su apoyo desinteresado, sin el cual no habría sido posible el desarrollo de la parte estadística.

Al Mtro. Carlos Pavón Romero por su cálido apoyo durante la elaboración de este trabajo.

A la Mtra. Yolanda Paredes Vilchiz por despertar en mí la vocación hacia la investigación educativa, por acompañarme y alentarme durante todo este tiempo.

A la Dra. Rosa María Larroa Torres quien me comparte su experiencia y conocimiento impulsándome en mi quehacer profesional y personal al brindarme su amistad.

A todos los profesores que han participado en mi trayectoria escolar, quienes me prepararon para llegar hasta este momento, los cuales no solo me brindaron los conocimientos sino experiencias de vida. En especial al Lic. Federico Guillermo Simeón. Müggenburg Fernández de Jáuregui."Fritz" (†), la Prof.^a. María Teresita Núñez Taboada, la Mtra. Iris Pozas Horcasitas y el Mtro. Carlos Gallegos Elías.

A mi gran familia: abuelos, tíos, primos y sobrinos que me enseñan a ver la vida de distintas formas y a maravillarme hasta por las cosas más pequeñas. En especial a mis primos, mejor dicho mis hermanos con los que crecí y han sido parte fundamental: Braulio Ernesto Robles Hernández y Oscar Jaime García.

Aquellas personas que he conocido a lo largo de la vida y que han compartido no solo un tiempo y un espacio, sino que a través de los años hemos construido un lazo de amistad, con los que comparto triunfos y fracasos. Espero no olvidarme de ninguno: Alejandro, Andrea, Angélica, Gabriela, Guadalupe López, Ixchel, Ivonne, Jesús, Laura, Liliana, Martha, Miriam, Mónica, Naussica, Vanessa, Verónica y Yolanda.

A Guadalupe García Azpeitia quien me enseñó que la distancia y el tiempo no hacen más que fortalecer una amistad, gracias por los consejos y comentarios en las distintas etapas de este trabajo.

A Socorro por su amistad desinteresada, por compartir cada momento y enseñarme que hay que luchar por lo que uno quiere siempre disfrutando el día a día.

A Susana Cárdenas y Marta Salvador por compartir su tiempo, siempre abiertas a escuchar y dar una palabra de aliento ante cualquier situación.

A todos aquellos con los que coincidí en algún momento que de alguna u otra forma me han apoyado para llegar hasta este punto y que hora se escapan de mi mente.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
Capítulo 1	
LAS DIFERENCIAS GEOGRÁFICAS O REGIONALES EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS	7
1.1 El horizonte internacional de la educación	
1.2 América Latina una región homogénea y/o heterogénea	
1.3 Los contrastes sociales de México	
Capítulo 2	
EL REZAGO Y LA DESERCIÓN EN EL TERRENO DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA	52
2.1 Eficiencia terminal	
2.2 El Rezago	
2.3 La Deserción	
Capítulo 3	
LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN EL REZAGO Y LA DESERCIÓN	74
3.1 La intervención de los factores sociales	
3.2 El asunto de los recursos económicos	
3.3 La cultura	
3.4 Los factores institucionales	
3.5 Las características individuales	
Capítulo 4	
EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO	97
4.1 La Universidad Nacional Autónoma de México	
4.2 Un poco de historia de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM	

4.3 Una aproximación general a la deserción y el rezago en la FCPyS	
Capítulo 5	
LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS: LA GENERACIÓN 2010 DE LA FCPyS	141
5.1 La deserción	
5.2 Los alumnos rezagados	
Capítulo 6	
EN PALABRAS DE LA GENERACIÓN 2010, FCPYS	179
6.1 La familia y la escuela	
6.2 El problema del dinero	
6.3 El acceso, la asistencia y el uso de la cultura	
6.4 La facultad como detonante	
6.5 El propio estudiante	
CONCLUSIONES	237
SIGLAS	247
REFERENCIAS	250
ANEXOS	259

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se encuentra inmersa en un proceso amplio y al parecer insoslayable de globalización, en el cual se ha identificado que la información, la tecnología y el conocimiento constituyen componentes fundamentales de lo que se ha denominado economía del conocimiento. En este contexto, se ha considerado que la educación desempeña un papel relevante para formar parte de las sociedades o economías basadas en el conocimiento, no solamente por el vínculo que se le ha reconocido con el desarrollo económico, tecnológico y laboral de los países, sino también porque se admite que es el medio privilegiado para contar con un gran número de personas preparadas con habilidades, competencias y aptitudes conforme los requerimientos y demandas de las sociedades contemporáneas. Sin embargo, pese al incremento de las oportunidades educativas y el elevamiento de los grados escolares, lo paradójico es que no todos los individuos tienen la misma posibilidad de acceder, permanecer y concluir los ciclos escolares.

En general, se advierte que no es fortuito el éxito o el fracaso escolar, más bien expresa de forma manifiesta la desigualdad o la inequidad dentro del sistema educativo. Las diferencias sociales, económicas, culturales, institucionales y/o individuales tienen un correlato en la desigualdad educativa y en el desempeño de los estudiantes. En la morfología de los sistemas educativos se puede apreciar la desigualdad y las diferencias de logro: la base de los sistemas, la parte elemental, es la más amplia, pero conforme avanza en los grados escolares, se va estrechando el número de alumnos. El corte y las diferencias se producen por nivel de ingresos, de forma que quienes logran ingresar a los estudios superiores, en su mayoría provienen de estratos favorecidos socialmente. Al mismo tiempo, las oportunidades educativas son menores para los niños y jóvenes que provienen de hogares con mayores dificultades socio económicas.

Aunque no se puede hacer una jerarquía definitiva de los aspectos que intervienen en el éxito o fracaso educativo, en la literatura se ubican varios factores que influyen en el avance escolar de los jóvenes, sea para alcanzar los grados que se proponen o bien para complicar su permanencia. Si bien los jóvenes que entran al nivel superior han sorteado las mayores dificultades en su recorrido escolar y en tal

sentido se podría considerar que su permanencia y conclusión de estudios está relativamente asegurada, lo cierto es que no es menor el volumen de rezago y deserción en este nivel educativo.

A la vista de los estudios y estadísticas que muestran factores económicos, sociales, culturales, institucionales e individuales asociados fuertemente a la deserción y el rezago, uno de los supuestos más generalizados es que la educación es una herramienta para el desarrollo de los países, lo que ha presionado para ampliar las oportunidades educativas y especialmente en los niveles medio superior y superior, dado que se destaca su papel en la sociedad del conocimiento. Barnett (2002) menciona que paradójicamente, desde las últimas décadas del siglo anterior también se enfatiza que la institución escolar, frente a otros medios más abiertos y flexibles, perdió su lugar privilegiado como única fuente de conocimiento y hoy se advierte que otros espacios les disputan su lugar. En estas circunstancias, los jóvenes en edad de cursar estudios superiores, tienen escasas oportunidades para ingresar a los planteles escolares y los que ingresan muestran dificultades para mantenerse en los primeros semestres.

El sistema educativo mexicano no es la excepción, ya que también presenta estas tendencias en donde el rezago y la deserción son constantes en todos los niveles. En este trabajo se intenta indagar las causas de estos problemas en alumnos universitarios. No es un tema novedoso, la literatura registra varias investigaciones al respecto, inclusive se han desarrollado políticas educativas dirigidas expresamente a incrementar la eficiencia terminal y con esto la disminución del rezago y la deserción en las diversas instituciones del país. Sin embargo, no se encontraron investigaciones del tema sobre la FCPyS, ni la facultad contaba con documentos. Por lo que este estudio es relevante ya que al ubicar las características que tiene la población estudiantil que deserta o se rezaga en las licenciaturas permitirá identificar la influencia que tienen los distintos factores para buscar alternativas de solución a los problemas.

Es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la institución de educación superior más importante del país, cada año la demanda para ingresar

sobrepasa el número de lugares que oferta, a través de su pase reglamentado y examen de admisión selecciona a los alumnos con mejores resultados por lo que se esperaba no encontrar problemas de rezago o deserción. Aunque en todas sus escuelas y facultades se presentan estos problemas en diferentes grados. La investigación que aquí se presenta busca identificar los factores que son causa del rezago y la deserción, toma como estudio de caso a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS). Para lo cual fue necesario conocer cuáles son los aspectos que intervienen en la trayectoria de los jóvenes que los lleva a rezagarse o en el peor de los casos abandonar el sistema educativo.

Algunos de los factores que afectan el avance escolar de los jóvenes son: el económico, el social, el cultural, el institucional y el individual. Se pensaba que el entorno social y cultural figuraban entre las causas principales por las cuales los alumnos se iban rezagando y terminaban por dejar la carrera en los primeros tres semestres de la licenciatura. Los primeros semestres desempeñan un papel fundamental para concluir o no la licenciatura, por lo que era importante conocer: ¿cuáles son los factores que intervienen en el rezago y la deserción?, ¿cuál es la jerarquía de estos factores?, ¿qué ocurre en los primeros semestres que propicia que los alumnos permanezcan o abandonen las aulas?, ¿cuáles son las carreras de la FCPyS con mayor problema de rezago y deserción? Todas ellas son preguntas que conducen a una reflexión acerca de la vida académica de unos de los centros más importantes del país en cuanto a la formación en ciencias sociales: la FCPyS de la UNAM.

En este sentido, en términos metodológicos, fue necesario conocer la situación de la FCPyS, en sus cuatro carreras en los primeros semestres de la licenciatura, para identificar la incidencia de los factores en la deserción y el rezago. Un seguimiento de la trayectoria de los estudiantes y de todos aquellos que intervienen en el proceso educativo para conocer los problemas que enfrentan. Para lo cual se llevaron a cabo varias fases de un estudio mixto, es decir un análisis cuantitativo y cualitativo.

En un primer momento se realizó una búsqueda bibliográfica concerniente a la educación, en especial a la educación superior, al tiempo que se exploraba el tema

del rezago y la deserción en cuanto a los conceptos e investigaciones que se han llevado a cabo sobre el tema que nos permitió acercarnos al problema de estudio. Con esta información se inició la construcción del marco teórico-referencial, apoyado en la información estadística sobre educación a nivel internacional, regional y nacional. Hasta llegar a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la Universidad Nacional Autónoma de México, institución en donde se llevó a cabo la investigación.

En la Facultad se procedió conforme dos fases para procesar la información. Una primera, a través de una metodología cuantitativa, se basó en un análisis estadístico. Esto es, en principio, tomando como fuente un documento de la Dirección General de Evaluación Educativa (2010), se construyó una aproximación general de la deserción y el rezago en la última década en las cuatro carreras en los primeros cuatro semestres, lo que permitió situar las dimensiones del problema, para luego conocer de manera detallada a la generación 2010 y ubicar a los alumnos rezagados y desertores. Se aplicó un cuestionario general de 16 preguntas a 916 alumnos para tener un primer acercamiento a los factores que influyen en el rezago y la deserción; a su vez, con base en la medición numérica y el análisis estadístico se ubicaron ciertos patrones sobre los fenómenos en cuestión, tanto en los últimos diez años como en la generación 2010 que permitió corroborar algunas hipótesis sobre las causas.

En una segunda fase, para refinar algunos aspectos del estudio, se utilizó la metodología cualitativa y particularmente se realizaron entrevistas. Estas últimas fueron semiestructuradas, las cuales incluyeron cinco temas generales (sociales, culturales, antecedentes escolares, institucionales e individuales académicos) y alrededor de una veintena de preguntas. En total se realizaron 24 entrevistas a igual número de alumnos para recabar sus testimonios, opiniones y perspectivas sobre las causas del rezago y la deserción. De esta forma, con ambas metodologías y como lo registra la literatura al respecto, permitió una complementariedad de enfoques y se enriqueció la investigación de las causas del rezago y la deserción en la FCPyS. El desarrollo de este trabajo comenzó por una perspectiva más general y estructural, por lo que en el primer capítulo se muestran los datos estadísticos sobre la

educación en los distintos niveles desde una perspectiva de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), seguido de datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) que nos dan un panorama educativo de la región, para posteriormente centrarse en México, lo que nos da idea de cómo se encuentra el ámbito educativo para observar que la disminución del nivel básico al superior es una constante en la mayoría de los países.

La definición de los conceptos es fundamental, por lo que en el segundo capítulo se precisan algunos como: eficiencia terminal, rezago y deserción. Cada uno de los términos fue definido y se le agregó información de las causas y las consecuencias que han ubicado las distintas investigaciones sobre el tema, así como la temporalidad y el espacio en el que se desarrollan. Son varias las cuestiones decisivas en el rezago y la deserción, por lo que se puede considerar como multicausal, sin una jerarquía determinada.

Tras conocer estos aspectos, en el capítulo tres se exponen los diferentes factores que influyen en el rezago y la deserción, se menciona la intervención de los factores sociales, el asunto de los recursos económicos, seguido de la cultura, los factores institucionales y las características individuales que marcan la trayectoria escolar de los jóvenes. Con esto se da cuenta de las tendencias de los sistemas educativos y la presencia del rezago y la deserción como una constante en todos los niveles educativos.

Sin embargo, para esta investigación el tema de la educación superior en México era necesario, por lo que se presenta en el capítulo cuatro, para llegar a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), la cual es parte medular de la investigación. En una primera aproximación se hace un breve recorrido histórico, para después analizar y precisar el problema de la deserción y el rezago. Estos aspectos se pueden presentar en cualquier etapa de la trayectoria escolar, los indicadores muestran un mayor volumen al inicio de la carrera académica, por esta razón este estudio se concentra en los primeros semestres. Específicamente, se analizaron los cuatro primeros semestres de las generaciones 2000 a 2009 en las

diferentes carreras que se imparten en la Facultad: ciencias de la comunicación (Periodismo); ciencias políticas y administración pública; relaciones internacionales; y sociología. Con datos de la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) se ilustra la problemática del rezago y la deserción que presenta la FCPyS en los cuatro primeros semestres de las carreras que imparte, los cuales son definitivos en la trayectoria escolar de los jóvenes que ingresan a sus aulas.

Al contar con un panorama general de las problemáticas en la FCPyS, era necesario conocer la distribución del rezago y la deserción de los alumnos de la generación 2010. En el capítulo cinco se inicia la descripción del trabajo empírico, en donde se detalla el proceso que se llevó a cabo para obtener la distribución de esta generación en: alumnos regulares, con algún tipo de rezago y aquellos que desertaron. Se realizó una serie de cuadros y gráficas que nos muestran la dinámica de estos fenómenos en los primeros semestres, que permitieron aplicar un cuestionario para indagar las causas del rezago.

Esto nos dio los primeros indicios de las causas del rezago, pero era necesario una mayor y mejor aproximación al problema del rezago y la deserción, para lo cual, en el capítulo seis se da la palabra a los jóvenes de la generación 2010. En principio se muestran los pasos que se llevaron a cabo para recabar la información necesaria, se aplicó una entrevista a profundidad que nos permitió obtener un panorama amplio de las causas del rezago y la deserción en alumnos universitarios de ciencias sociales. Finalmente se presentan las conclusiones a las que se llegan tras el trabajo de investigación.

1. LAS DIFERENCIAS GEOGRÁFICAS O REGIONALES EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

La sociedad ha sufrido varios cambios en todos los ámbitos, la tecnología y la educación se presentan como herramientas fundamentales para el desarrollo de los países que se organizan en torno a la información y al conocimiento, se crean nuevas formas de interacción social en tiempo y espacio, también cambian los límites entre lo público y lo privado. A través de las nuevas redes de comunicación se borra el obstáculo de la distancia en la transferencia de la información, estableciendo vínculos alrededor del mundo a través de la información en línea. El conocimiento se convierte en una mercancía que al interrelacionarse con la tecnología son puntos centrales en el desarrollo de las denominadas sociedades del conocimiento, donde la finalidad de la tecnología y la ciencia es que favorezcan a un mayor número de seres humanos.

También, en las últimas tres décadas el papel del Estado se transformó y se ha retrotraído en diferentes ámbitos, mientras que el sector privado ha ganado protagonismo en diferentes espacios como “la administración de los servicios sociales, la descentralización de las estructuras e instituciones públicas, la desregulación de los mercados laborales y la liberalización de las economías locales” (Aparicio, 2010). La economía presenta procesos de internacionalización y transnacionalización del capital, con la apertura de las economías a las actividades de producción, distribución y consumo. Se desregulan y eliminan trabas al comercio de bienes y servicios, se avanza en la privatización de las empresas públicas, se liberaliza el movimiento de capitales y se flexibiliza el mercado laboral para conformar un mercado financiero único de alcance mundial. La producción de mercancías es constante, se destruye ininterrumpidamente lo antiguo y se crean continuamente nuevos elementos.

En este escenario de cambio y transformaciones no han estado ausentes los periodos críticos de crisis, en los cuales es recurrente la exclusión y la desigualdad. Por ejemplo, señala UNESCO (2013):

“se evidencian en el creciente desempleo y empleo precario de los jóvenes, la agravación de las desigualdades entre los países y dentro de ellos, y la exacerbación de la exclusión social. Bajo el impulso de la globalización económica, las desigualdades están aumentando entre numerosos países y dentro de ellos, comprendidos los países emergentes, creando al mismo tiempo una clase de beneficiarios de esta dinámica y una clase que sale perdiendo con la globalización” (p. 11-12).

Otras crisis que se presentan son la económica y la financiera, que afecta de manera directa al mercado laboral cada vez más inestable,

el trabajo informal se convierte en una opción ante el desempleo ya que existe una gran demanda ya que en otro tiempo había profesiones que al salir tenían un trabajo seguro, ingenieros altamente cualificados que ahora se encuentran desempleados y con pocas perspectivas de encontrar otro trabajo (Littlewood, Herkommer y Koch, 2005, p. 35).

Se presentan cambios sociales donde la inestabilidad, el debilitamiento, la desigualdad, la ruptura, la exclusión, la vulnerabilidad, la desprotección y las amenazas se presentan en todos los sectores de la sociedad. A esto se suma el individualismo, en donde todo tiene una elección personal; el individuo se vuelve sobre sí mismo convirtiéndose en un ser despersonalizado, impotente ante las estructuras estatales y comerciales que todo lo dominan.

A la educación se le considera un requisito indispensable en el desarrollo de los países, se reconoce como necesario contar con un gran número de personas preparadas con habilidades, competencias y aptitudes genéricas del aprendizaje ya que la educación “puede ser un factor determinante en la atracción de inversiones de calidad y de alta tecnología, que requieren recursos humanos no sólo capacitados, sino capaces de aprender y adaptarse a las exigencias del sector” (Grynspan, 2005, p. 59).

Por lo que debe ser flexible y adaptable a demandas y a contextos rápidamente cambiantes, por lo que necesita un sistema abierto a las relaciones y requerimientos de otras entidades sociales. En el informe de la UNESCO, con base

en los cuatro pilares fundamentales que Delors (1996) ha propuesto, se resalta la importancia de: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás; y aprender a ser.

Es a través de las competencias que se prepara al individuo para que enfrente estos cambios en la sociedad, por lo que en un principio éstas estaban dirigidas al ámbito laboral. Con el tiempo esto se ha modificado y hoy en día se les distingue del resultado del aprendizaje, el proyecto Tunning en Europa dirigido a la educación superior define:

Los resultados del aprendizaje son declaraciones de lo que se espera que el estudiante debe conocer, entender y / o ser capaz de demostrar tras la finalización del aprendizaje. Pueden referirse a una unidad del curso individual o módulo o bien a un período de estudios, por ejemplo, un primer o un segundo ciclo de programa. Los resultados del aprendizaje especifican los requisitos para la concesión de crédito (unideusto.org).

Mientras que las competencias hacen referencia a:

Una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades. Fomento de las competencias es el objetivo de los programas educativos. Se formarán competencias en varias unidades del curso y son evaluadas en diferentes etapas (unideusto.org).

Este proyecto señala dos tipos competencias, las específicas y las genéricas, dando mayor peso a éstas últimas que les permitirán a los individuos incorporarse a la sociedad de la cual forman parte. Distingue tres tipos de competencias genéricas:

- Competencias instrumentales: capacidades cognitivas, habilidades metodológicas, habilidades tecnológicas y habilidades lingüísticas;
- Competencias interpersonales: capacidades individuales tales como habilidades sociales (interacción social y cooperación);
- Competencias sistémicas: habilidades y destrezas relacionadas con sistemas globales -combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento;

adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales necesarias- (unideusto.org).

La educación superior tiene una relación directa con el conocimiento y si bien todos los niveles van preparando para integrarse a la sociedad, este es el papel fundamental del nivel superior. Por lo que ha llevado al incremento de los años de escolaridad como una necesidad, sin embargo, aunque se presenta un aumento no favorece a todos los sectores sociales de la misma forma. De hecho, desde los años setenta se ha sostenido el debate sobre la función social de la educación, en donde en algunas ocasiones aparece como el mecanismo para la movilidad social, el desarrollo individual y el bienestar social, y en otras aparece como causa y consecuencia de la desigualdad.

En 1961, la educación terciaria era privilegio de unos pocos, e incluso la educación secundaria superior no estaba al alcance de la mayoría de los jóvenes en muchos países. Para 2011, la inmensa mayoría de la población completa la educación secundaria, uno de cada tres jóvenes adultos cuenta con un grado terciario y, en algunos países, la mitad de la población pronto tendrá un grado terciario (OCDE, 2011, p.13).

Aunque hay un aumento en los años de escolaridad, en la mayoría de los sistemas educativos se presenta como una constante la disminución de los alumnos conforme avanzan los niveles. Por lo que el rezago y la deserción son problemas recurrentes que se pueden observar en las estadísticas internacionales.

1.1 El horizonte internacional de la educación

La educación se convierte en un requisito para competir en un mercado laboral cada vez más complejo, en donde se exigen las habilidades, capacidades y análisis más complejos y avanzados. Por lo que la demanda de educación superior está aumentado a un ritmo acelerado, “los sistemas de educación y formación profesional (FP) desempeñan, por tanto, un papel fundamental para fortalecer la capacidad de los países de adaptarse a los rápidos cambios de las condiciones del mercado laboral” (OCDE, 2013, p. 14).

Esto se observa en el Panorama de la educación 2014 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en donde se menciona que el acceso a la educación se ha ido ampliando:

Hoy tres cuartas partes de la población tienen por lo menos una educación secundaria superior. Cerca del 40% de la población de entre 25 a 34 años de edad ahora tienen una educación superior, 15 puntos porcentuales más que el grupo de 55-64 años; y en muchos países, esta diferencia supera los 20 puntos porcentuales” (p. 13).

El nivel educativo se relaciona con el mercado laboral ya que se esperaría que de acuerdo al nivel alcanzado será proporcional al trabajo que se obtendrá. Entre mayor sea el nivel de estudios se conseguirá un mejor empleo. Aunque en la actualidad el obtener un certificado o título de nivel superior no asegura un trabajo bien remunerado.

Los niveles más altos de educación se asocian a mayores tasas de empleo y se perciben como una posibilidad para conseguir puestos de trabajo mejores y más remunerados. Las personas tienen así fuertes incentivos para obtener un nivel más alto de educación y los gobiernos tienen incentivos para mejorar la cualificación de la población mediante la educación, especialmente si las economías nacionales siguen cambiando de una producción en masa a economías del conocimiento (OCDE, 2013, p. 26).

El aumento del nivel educativo es una constante en la mayoría de países, a pesar de que las políticas educativas han impulsado este crecimiento y han tratado de ampliar

la cobertura en los distintos niveles no lo han logrado por completo y muchos de los individuos en edad escolar se encuentran fuera del sistema educativo.

El acceso a la educación es universal entre las edades de 5 a 14 años en todos los países de la OCDE¹ y demás países del G20² de los que se dispone de datos. En 2012, las tasas de matriculación de los jóvenes de 15 a 19 años superan el 75% en 34 de los 40 países de la OCDE y del G20 con datos disponibles. Más del 20 % de los jóvenes de 20 a 29 años participaban en la educación en 2012 en todos los países de la OCDE, excepto Luxemburgo, México y Reino Unido (OCDE, 2014, p. 304).

Si esto lo observamos en el sistema educativo, el cual está dividido en tres niveles generales:

Inferior a secundaria superior	
Educación infantil	Primera etapa de la enseñanza organizada, diseñada para introducir a los niños muy pequeños en la atmósfera escolar. Edad mínima de ingreso: 3 años.
Educación primaria	Diseñada para proporcionar una sólida educación básica en lectura, escritura y matemáticas, y una comprensión básica de algunas otras materias. Edad de ingreso: entre 5 y 7 años. Duración: 6 años.
Secundaria inferior	Completa la educación básica, por lo general con una orientación más temática y con profesores más especializados. El ingreso sigue a los 6 años de educación primaria. Duración: 3 años. En algunos países, el final de este nivel marca el final de la educación obligatoria.
Secundaria superior y postsecundaria no terciaria	
Secundaria superior	Mayor especialización por materias que en secundaria inferior, con profesores por lo general más cualificados. Se supone que los estudiantes hayan completado 9 años de educación o escolarización de secundaria inferior antes de ingresar en secundaria superior y tienen por lo común 15 o 16 años.

¹ La OCDE, compuesta por 34 países miembros: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Chile, Corea, Dinamarca, Eslovenia, España, Estados Unidos, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Israel, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suecia, Suiza y Turquía. Países en proceso de adhesión a la organización: Rusia, Letonia y Colombia. En 2015 comenzarán las conversaciones de adhesión de Costa Rica y Lituania. Tiene colaboración con países clave: Brasil, China, India, Indonesia y Sudáfrica. Además de participar con otras 60 naciones.

² El G20 es un foro de 19 países y la Unión Europea, que representa tanto a las economías desarrolladas y emergentes cuyo tamaño o importancia estratégica que les da un papel especialmente relevante en la economía global. Su función es la coordinación de políticas a nivel internacional y que la globalización sea un proceso más suave, más armonioso y sostenible. Los países son: Argentina, Australia, Brasil, Canadá, China, Francia, la Unión Europea, Alemania, India, Indonesia, Italia, Japón, la República de Corea, México, Rusia, Arabia Saudita, Sudáfrica, Turquía, el Reino Unido, y los Estados Unidos de América

Postsecundaria no terciaria Este nivel, a escala internacional, es un puente entre la educación secundaria superior y la educación postsecundaria. Sin embargo, a escala nacional se le podría considerar como un nivel de secundaria superior o postsecundaria. El contenido del programa, sin ser tan avanzado como el de los programas terciarios, puede no ser mucho más avanzado que el de secundaria superior. Su duración suele equivaler a entre 6 meses y 2 años de estudio a tiempo completo. Los estudiantes suelen ser mayores que los matriculados en educación secundaria superior.

Educación terciaria

Tipo A	Los programas suelen tener una base teórica y han sido concebidos para el acceso a programas de investigación avanzada y profesiones que requieren un alto grado de conocimientos y cualificaciones, como médico, dentista o arquitecto. La duración es de al menos 3 años a tiempo completo, si bien la duración usual es de cuatro o más años. Estos programas no se ofrecen exclusivamente en las universidades; y no todos los programas reconocidos a escala nacional como programas universitarios cumplen los criterios necesarios para ser clasificados como programas terciarios de tipo A. Los programas terciarios de tipo A incluyen programas de segundo grado, como el máster americano.
Tipo B	Los programas suelen ser más cortos que los estudios terciarios de tipo A y se centran en el desarrollo de destrezas técnicas, prácticas u ocupacionales para el acceso directo al mercado laboral, si bien puede que los programas respectivos comprendan algunas bases teóricas. Su duración mínima es equivalente a dos años a tiempo completo en el nivel terciario.
Programa de investigación avanzada	Programas que llevan directamente a obtener una cualificación en investigación avanzada, como por ejemplo un doctorado. En la mayoría de los países, la duración teórica de estos programas es de 3 años a tiempo completo (para un total acumulado de un equivalente al menos a siete años a tiempo completo en el nivel terciario). No obstante, el tiempo real de matriculación suele ser más largo. Los programas están dedicados a estudios avanzados e investigaciones originales.

Fuente: OCDE, 2013, p. 23

Se puede decir que la educación inferior a secundaria superior es la que cuenta con una cobertura universal en todos los países de la OCDE, esto coincide con que la educación obligatoria en algunos países se encuentra dentro de este nivel lo cual influye en que la cobertura sea mayor. “Actualmente, los sistemas educativos en toda la OCDE y demás países del G20 ofrecen acceso universal a la educación básica, y el acceso a la educación infantil y a la educación secundaria superior se está haciendo casi universal en la mayoría de los países” (OCDE, 2013, p. 264).

Conforme avanza el sistema educativo la edad va aumentando y se esperaría que los jóvenes de 20 a 29 años se encuentren en el nivel de educación terciaria, sin embargo, este 20% de jóvenes que menciona la OCDE se encuentra matriculados en algún tipo de educación sin especificar en cual.

En la mayoría de los países analizados, los jóvenes de 20 años están normalmente matriculados en educación terciaria. En 2012, una media de más del 38 % de los jóvenes de 20 años en los países de la OCDE estaban matriculados en educación terciaria. En Corea, casi siete de cada diez jóvenes de 20 años estaban matriculados en este nivel de educación, mientras que en Bélgica, Grecia, Irlanda, la Federación Rusa, Eslovenia y los Estados Unidos lo estaban más de uno de cada dos. Por el contrario, el 20 % o menos de los jóvenes de 20 años en Brasil, Israel, Luxemburgo, Sudáfrica y Suiza estaban matriculados en educación terciaria (OCDE, 2014, p. 308).

Son pocos los jóvenes que cursan y se gradúan de la educación terciaria, esto se presenta desde hace algunos años aunque hay una tendencia al crecimiento de este nivel. Aquellos con una edad entre 25 a 64 deberían haber concluido el nivel educativo terciario en su tipo A o B.

Cuadro 1. Tendencias de nueve países en el nivel educativo alcanzado, de 25 a 64 años (2000, 2005, 2010 y 2012), y tasa media de crecimiento anual (2000-2012)

	Nivel educativo alcanzado	2000	2005	2010	2012	2000-2012 Tasa media de crecimiento anual
Polonia	Inferior a secundaria superior	20	15	11	10	-5.3
	Secundaria superior y postsecundaria no terciaria	69	68	66	65	-0.4
	Educación terciaria	11	17	22	25	6.6
Luxemburgo	Inferior a secundaria superior	39	34	22	22	-4.8
	Secundaria superior y postsecundaria no terciaria	43	39	42	39	-0.7
	Educación terciaria	18	27	35	39	6.5
Portugal	Inferior a secundaria superior	81	74	68	62	-2.1
	Secundaria superior y postsecundaria no terciaria	11	14	16	19	5.1
	Educación terciaria	9	13	15	19	6.4
Irlanda	Inferior a secundaria superior	43	35	27	25	-4.2
	Secundaria superior y postsecundaria no terciaria	36	35	35	35	-0.2
	Educación terciaria	22	29	38	40	5.2
México	Inferior a secundaria superior	71	68	65	63	-1.0
	Secundaria superior y postsecundaria no terciaria	14	17	18	19	2.4
	Educación terciaria	15	15	17	18	1.8
Finlandia	Inferior a secundaria superior	27	21	17	15	-4.6
	Secundaria superior y postsecundaria no terciaria	41	44	45	45	0.9
	Educación terciaria	33	35	38	40	1.6
Alemania	Inferior a secundaria superior	18	17	14	14	-2.4
	Secundaria superior y postsecundaria no terciaria	58	59	59	58	0.0
	Educación terciaria	23	25	27	28	1.5
Suecia	Inferior a secundaria superior	22	16	14	12	-4.8
	Secundaria superior y postsecundaria no terciaria	47	54	52	52	0.7
	Educación terciaria	30	30	34	36	1.4
Estados Unidos	Inferior a secundaria superior	13	12	11	11	-1.3
	Secundaria superior y postsecundaria no terciaria	51	49	47	46	-0.8
	Educación terciaria	36	39	42	43	1.4
Media OCDE	Inferior a secundaria superior	34	30	26	24	-2.6
	Secundaria superior y postsecundaria no terciaria	44	44	44	44	0.0
	Educación terciaria	22	27	31	33	3.2
Media OCDE para países con datos en todos los años de referencia	Inferior a secundaria superior	35	30	26	25	-2.8
	Secundaria superior y postsecundaria no terciaria	44	44	44	44	0.1
	Educación terciaria	22	26	30	32	3.2

Please refer to the Reader's Guide for information concerning the symbols replacing missing data.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933114837>. Table A1.4a. [1/2] Trends in educational attainment,
by age group, and average annual growth rate (2000, 2005-12). Fuente: (OCDE, 2014, p.45-46)

En el cuadro 1 se muestran nueve de los países que pertenecen a la OCDE, de su población de 25 a 64 años de edad. Cuatro son los que presentan la media³ de crecimiento anual de la educación terciaria más elevada, los cuatro últimos y México (país que ocupa el lugar 28 de entre los países de la OCDE que cuentan con datos). Se observa que la tendencia de 2000 a 2012 en cuanto al nivel inferior a secundaria superior disminuye en todos los países, mientras que en el nivel de educación terciaria aumenta. Para 2012 la tasa media de la OCDE en educación terciaria era de 33, en cuanto a los países varía desde un 43 en Estados Unidos a un 18 en México, cabe resaltar que de los países con la media de crecimiento anual más elevada presentan tasas más elevadas que la media de la OCDE, solo Alemania presenta una tasa menor con 28.

La media de crecimiento anual de la OCDE, de 2000 a 2012 indica que en el nivel inferior a secundaria superior es de menos 2.6. Cinco países disminuyen un poco más que ésta: Polonia alcanza una disminución de menos 5.3, seguido por Luxemburgo y Suecia con menos 4.8, Finlandia con menos 4.6 e Irlanda con menos 4.2. El resto de los países disminuye menos que la media de la OCDE en un rango que va de menos 2.4 que presenta Alemania a un menos 1 en México. En cuanto al nivel de educación terciaria la media de la OCDE es de 3.2, los cuatro países con la media más alta van desde 6.6 en Polonia a 5.2 en Irlanda, mientras que los cuatro países con la media más baja van de 1.6 en Finlandia a 1.4 en Suecia y Estados Unidos.

Si bien ha aumentado el nivel de estudios en todos los países de 2000 a 2012, la población de 25 a 64 años debería contar con al menos un título de nivel educativo terciario tipo B. Sin embargo, son pocos los que alcanzan un nivel educativo terciario y dentro de éste los menos aquellos consiguen un programa de investigación avanzada. Por lo que es necesario conocer el nivel educativo alcanzado por la población de 25 a 64 años en 2012 en los países de la OCDE.

³ La media de la OCDE es la media no ponderada de los datos de todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles o que han podido ser estimados. Por consiguiente, la media de países de la OCDE se refiere a una media de los valores obtenidos en los sistemas educativos nacionales y se puede utilizar para comparar el valor de un indicador de un país determinado con el valor de un país tipo o país medio. La media de países no tiene en cuenta el tamaño absoluto del sistema educativo de cada país (OCDE, 2013).

Cuadro 2. Nivel educativo alcanzado por la población de 25 a 64 años (2012)

	Educación secundaria superior					Educación terciaria				
	Educación infantil y primaria	Educación secundaria inferior	CINE 3C (programa corto)	CINE 3C (programa largo)/3B	CINE 3A	Educación postsecundaria no terciaria	Tipo B	Tipo A	Programas de investigación avanzada	Todos los niveles de educación
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE										
Alemania	3	10	a	47	3	8	11	16	1	100
Australia	6	18	a	14	16	5	11	29	1	100
Austria	x(2)	16	1	47	6	10	7	13	x(8)	100
Bélgica	12	16	a	10	24	3	17	18	1	100
Canadá	3	8	a	x(5)	25	12	25	28	x(8)	100
Chile ¹	18	25	a	x(5)	40	a	6	11	1	100
Corea	8	10	a	x(5)	41	a	13	28	x(8)	100
Dinamarca	1	20	1	37	6	c	6	28	1	100
Eslovenia	1	14	a	27	32	a	12	12	2	100
España	17	29	a	9	14	n	10	22	1	100
Estados Unidos	4	7	x(5)	x(5)	46	x(5)	10	31	1	100
Estonia	1	10	a	14	32	7	13	24	n	100
Finlandia	6	10	a	a	44	1	13	25	1	100
Francia	10	18	a	30	11	n	12	18	1	100
Grecia	21	11	x(4)	7	27	8	9	17	n	100
Hungría	1	17	a	29	29	2	1	21	1	100
Irlanda	10	14	1	x(5)	21	13	15	24	1	100
Islandia	21	7	2	19	10	6	4	30	1	100
Israel	10	6	a	7	31	a	14	31	1	100
Italia	10	32	1	8	33	1	N	15	n	100
Japón	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	53	a	20	26	x(8)	100
Luxemburgo	8	9	5	16	20	4	13	25	1	100
México	39	23	a	5	14	a	1	17	x(8)	100
Noruega	N	18	a	27	13	4	2	36	1	100
Nueva Zelanda	x(2)	19	7	14	9	11	15	25	x(8)	100
Países Bajos	8	19	x(4)	14	22	3	3	31	1	100
Polonia	x(2)	10	a	31	31	4	x(8)	25	x(8)	100
Portugal	42	21	x(5)	x(5)	19	n	x(8)	16	3	100
Reino Unido	N	9	13	30	7	a	10	30	1	100
República Checa	N	7	a	38	35	x(5)	x(8)	19	x(8)	100
República Eslovaca	N	8	x(4)	35	38	x(5)	1	17	n	100
Suecia	4	9	a	x(5)	45	7	9	25	1	100
Suiza	3	9	2	39	5	6	11	23	3	100
Turquía	55	12	a	9	10	a	x(8)	15	x(8)	100

Cuadro 2. Nivel educativo alcanzado por la población de 25 a 64 años (2012)
(continuación)

	Nivel de educación inferior a la secundaria superior			Nivel de educación secundaria superior			Nivel de educación terciaria			
Media OCDE	24			44			33			
Media EU21	23			48			29			
Otros países del G20										
Arabia Saudi ⁴	33	18	a	x(5)	23	5	x(8)	21	x(8)	100
Argentina ²	44	14	a	x(5)	28	a	x(8)	14	x(8)	100
Brasil	40	15	x(5)	x(5)	32	a	x(8)	13	x(8)	100
China ³	35	43	m	x(5)	14	5	x(8)	4	x(8)	100
Colombia ¹	44	14	a	x(5)	22	a	x(8)	20	x(8)	100
Federación Rusa	1	5	x(4)	19	21	x(4)	26	28	n	100
India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	M
Indonesia ¹	56	16	a	x(5)	21	a	x(8)	8	x(8)	100
Letonia	1	10	m	3	48	8	1	27	n	100
Sudáfrica	26	14	a	x(5)	47	7	x(8)	6	x(8)	100
Media G20	36			36			27			

Note: Due to discrepancies in the data, OECD and EU21 averages have not been calculated for each column individually.

1. Year of reference 2011.
2. Year of reference 2003.
3. Year of reference 2010.
4. Year of reference 2013.

Fuente: OECD. Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Saudi Arabia, South Africa: UNESCO Institute for Statistics. Latvia: Eurostat. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag.htm).

Please refer to the Reader's Guide for information concerning the symbols replacing missing data. StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933114780> (OCDE, 2014, p. 42)

En el cuadro 2 se observa la distribución en los niveles de los sistemas educativos de los diferentes países de la OCDE y de algunos países del G20.⁴ Se puede observar que existen diferencias considerables entre los países, si bien se esperaría que el mayor número de la población de entre 25 a 64 años se estuviera en la educación terciaria. La media de los países de la OCDE nos indica que la mayoría de países se ubica en la educación secundaria superior y la media más baja es la del nivel inferior

⁴ El G20 es un foro de 19 países más la Unión Europea, que representa tanto a los países desarrollados como en las economías emergentes. Los países son: Argentina, Australia, Brasil, Canadá, China, Francia, la Unión Europea, Alemania, India, Indonesia, Italia, Japón, República de Corea, México, Rusia, Arabia Saudita, Sudáfrica, Turquía, el Reino Unido, y los Estados Unidos de América (<http://www.oecd.org/g20/about.htm>)

a la educación secundaria superior. Dentro del nivel inferior a la educación secundaria superior, la educación infantil y primaria presenta un rango de entre 55 en Turquía a un 1 en Dinamarca, Estonia y Eslovenia. Mientras que en la educación secundaria inferior el rango es menor, va de 32 en Italia a un 6 en Israel, las diferencias entre países es variable, además que no se podría decir que hay una constante en que se ubique más población en el subnivel de secundaria inferior.

En cuanto a la educación terciaria, en el tipo B todos los países que cuentan con datos se encuentran por debajo de la media de la OCDE, el porcentaje más elevado lo presenta Canadá con un 26 y mientras que Hungría, México y República Eslovaca apenas alcanza el 1 por ciento. En el tipo A⁵ solo Noruega con 36 se observa por arriba de la media⁶, presenta una diferencia de tres puntos. En caso contrario se ubica Chile con 11 por ciento, con una diferencia de 22 puntos. En este nivel los programas de investigación avanzada presentan porcentajes muy bajos de entre 3 por ciento que presentan países como Portugal y Suiza, seguido con 2 por ciento Eslovenia y el resto de los países que cuenta con datos presentan un 1 por ciento.

En las últimas décadas, casi todos los países de la OCDE han visto un aumento significativo en la educación de sus poblaciones. La educación terciaria se ha ampliado notablemente, y en la mayoría de los países de la OCDE, una gran mayoría de los adultos tiene ahora un título de educación secundaria superior (OCDE, 2014, p. 30).

⁵ Educación terciaria de tipo A: Los programas suelen tener una base teórica y han sido concebidos para el acceso a programas de investigación avanzada y profesiones que requieren un alto grado de conocimientos y cualificaciones, como médico, dentista o arquitecto. La duración es de al menos 3 años a tiempo completo, si bien la duración usual es de cuatro o más años. Estos programas no se ofrecen exclusivamente en las universidades; y no todos los programas reconocidos a escala nacional como programas universitarios cumplen los criterios necesarios para ser clasificados como programas terciarios de tipo A. Los programas terciarios de tipo A incluyen programas de segundo grado, como el máster americano (OCDE, 2013, p. 23).

⁶ La media OCDE es un promedio global para la educación terciaria de tipo A y B

El aumento en el nivel educativo es constante en los últimos años, en la educación terciaria se presenta una cobertura baja en la mayoría de los países, son pocos los jóvenes que logran ingresar y los menos los que concluyen. La edad de ingreso a la educación terciaria de tipo A y B son jóvenes menores de 25 años. Además que en los programas de investigación avanzada son porcentajes muy bajos de ingreso y graduación.

Aunque se estima que aproximadamente el 58 % de los adultos jóvenes de hoy en los países de la OCDE accederán a programas terciarios de tipo A (principalmente de base teórica), menos del 3 % se espera que acceda a programas de investigación avanzada (OCDE, 2014, p.330).

Cuadro 3. Tasas de ingreso en educación terciaria y media de edad de los nuevos ingresados (2012)

Suma de las tasas de ingreso a la edad específica, por sexo y destino del programa

	Terciaria de tipo B				Terciaria de tipo A				Programas de investigación avanzada			
	H+M	Hombre	Mujer	Media de edad ²	H+M	Hombre	Mujer	Media de edad ²	H+M	Hombre	Mujer	Media de edad ²
	(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(8)	(10)	(11)	(12)	(13)	(15)
Países OCDE												
Alemania	22	14	30	22	53	55	52	22	5.4	6.2	4.6	29
Australia	m	m	m	M	102	88	116	23	3.5	3.4	3.6	33
Austria	17	15	18	30	53	48	58	24	4.1	4.2	4.0	31
Bélgica	39	32	47	20	34	32	35	19	m	m	m	M
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	M
Chile	58	56	60	24	47	43	52	23	0.4	0.5	0.4	34
Corea	36	33	39	21	69	68	69	21	3.1	3.6	2.5	35
Dinamarca	28	27	28	30	74	64	85	24	3.9	4.1	3.7	30
Eslovenia	17	18	16	25	76	64	88	21	4.2	3.6	4.8	31
España	32	31	32	23	52	44	60	22	m	m	m	M
Estados Unidos	x(6)	x(7)	x(8)	m	71	64	79	23	m	m	m	M
Estonia	27	23	32	24	43	38	47	22	2.6	2.4	2.7	30
Finlandia	a	a	a	a	66	60	73	24	2.4	2.2	2.7	33
Francia	m	m	m	m	41	37	45	20	2.6	2.8	2.4	30
Grecia	23	22	23	20	40	32	48	20	m	m	m	M
Hungría	16	12	21	23	54	50	58	23	1.6	1.5	1.7	30
Irlanda	20	24	15	22	54	49	59	20	m	m	m	M
Islandia	3	4	2	34	80	65	95	26	2.2	1.8	2.7	37
Israel	33	34	33	25	60	54	67	25	2.0	1.9	2.1	35
Italia	n	n	n	m	47	40	55	20	1.7	1.6	1.8	30
Japón	28	22	36	18	52	56	47	18	1.0	1.4	0.7	31
Luxemburgo	8	6	9	25	28	25	30	23	0.6	0.7	0.5	29
México	3	4	2	20	34	35	34	20	0.4	0.5	0.4	40
Noruega	0	0	0	31	77	63	91	24	2.4	2.4	2.5	33
Nueva Zelanda	40	37	43	28	78	63	94	24	2.7	2.7	2.6	33
Países Bajos	0	0	0	33	65	61	70	21	1.3	1.4	1.3	27
Polonia	1	0	1	22	79	70	90	21	m	m	m	M
Portugal	n	n	n	m	64	57	71	22	3.6	3.6	3.7	35
Reino Unido	20	15	25	33	67	59	76	22	3.0	3.2	2.8	30
República Checa	9	5	13	23	60	52	68	23	3.5	3.7	3.2	28
República Eslovaca	1	1	2	23	61	52	71	22	3.3	3.3	3.2	30
Suecia	10	10	11	27	60	49	72	24	3.1	3.3	3.0	32
Suiza	23	25	21	28	44	42	47	24	5.0	5.4	4.7	29
Turquía	30	33	28	21	41	40	41	21	1.1	1.2	0.9	31

Cuadro 3. Tasas de ingreso en educación terciaria y media de edad de los nuevos ingresados (2012)

Suma de las tasas de ingreso a la edad específica, por sexo y destino del programa
(continuación)

	Terciaria de tipo B				Terciaria de tipo A				Programas de investigación avanzada			
	H+M	Hombre	Mujer	Media de edad ²	H+M	Hombre	Mujer	Media de edad ²	H+M	Hombre	Mujer	Media de edad ²
	(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(8)	(10)	(11)	(12)	(13)	(15)
Media OCDE	18	17	20	25	58	52	65	22	2.6	2.7	2.6	32
Media EU21	14	13	16	25	56	49	62	22	2.9	3.0	2.9	30
Otros países del G20												
Arabia Saudí	11	17	5	m	59	59	58	m	m	m	m	M
Argentina ³	52	37	68	m	60	50	69	m	0.7	0.8	0.7	M
Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	M
China	19	19	19	m	18	16	21	m	3.0	3.0	2.9	M
Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	M
Federación Rusa	34	x(1)	x(1)	m	69	x(6)	x(6)	m	2.1	x(11)	x(11)	M
India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	M
Indonesia	4	3	4	m	27	27	27	m	0.3	0.3	0.2	M
Letonia	25	20	31	25	84	72	98	24	2.1	1.9	2.3	33
Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	M
Media G20	22	18	23	m	54	50	56	m	2.2	2.4	2.0	M

Notes: Mismatches between the coverage of the population data and the new-entrants data mean that the entry rates for those countries that are net exporters of students may be underestimated and those that are net importers may be overestimated. The adjusted entry rates seek to compensate for that. Please refer to Annex 3 for further specific information by country.

Please refer to Annex 1 for information on the method used to calculate entry rates (gross rates versus net rates) and the corresponding age of entry.

1. Adjusted entry rates correspond to the entry rate when international students are excluded.

2. The average age refers to an average weighted age, generally the age of the students at the beginning of the calendar year. Students may be one year older than the age indicated when they graduate at the end of the school year. Please see Annex 3 to learn how the average age is calculated.

Fuente: OECD. Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, South Africa: UNESCO Institute for Statistics. Latvia: Eurostat. Saudi Arabia: Observatory on Higher Education. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag.htm)

Please refer to the Reader's Guide for information concerning the symbols replacing missing data StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933118504> (OCDE, 2014, p. 338).

En el cuadro 3 se observa la tasa de ingreso y la media de edad de los jóvenes que ingresan a la educación terciaria. En la mayoría de los países de la OCDE los jóvenes se concentran en el tipo A, excepto en Bélgica y Chile. En la terciaria tipo A presenta una tasa dentro de un rango de 102 en Australia a 34 en Bélgica, mientras

que en el tipo B va de 58 en Chile a 1 en Polonia y República Eslovaca. Son pocos los jóvenes que tras cursar un programa de tipo B ingresan a un programa de estudios avanzados, varía según el país y las tasas de ingreso presentan un rango que va de 5.4 en Alemania a 0.4 en México y Chile. En cuanto a la media de edad que tienen los alumnos al ingreso en el tipo A, en los países de la OCDE para 2012 era de 22 años, entre los países el rango de edad va de 18 años en Japón a 26 años en Islandia, en el tipo B la media de los países de la OCDE era de 25 años, en un rango de 18 años en Japón a 34 en Islandia.

Por término medio en los países de la OCDE, el 82% de todos los nuevos ingresados en programas terciarios de tipo A y 58% de los nuevos ingresados en programas terciarios de tipo B tenían menos de 25 años en 2012. Además, el 57% de los estudiantes que ingresaron en un programa de investigación avanzada en 2012 eran menores de 30 años. La edad de los nuevos ingresados en la educación terciaria varía en los países de la OCDE debido a diferencias en la edad habitual de graduación en educación secundaria superior, a las plazas disponibles en las instituciones (admisiones con *numerus clausus*, uno de los muchos métodos utilizados para limitar el número de estudiantes que pueden estudiar en una institución de educación terciaria) y a la oportunidad de entrar en el mercado laboral antes de inscribirse en la educación terciaria, y las expectativas culturales (OCDE, 2014, p. 333).

El papel de la mujer en la sociedad se sigue relacionando a la procreación y posteriormente al cuidado y educación de la descendencia, por lo que si bien la escolaridad de las mujeres y el ingreso al mercado laboral se ha convertido en una necesidad para algunas familias, está es señalada dentro del sistema educativo y en el mercado laboral convirtiendo el género en una causa de desigualdad.

La tasa esperada de ingreso en programas terciarios de tipo A es superior para las mujeres (65%) que para los hombres (52%) como media en los países de la OCDE. Pero cuanto mayor sea el nivel de educación, más estrecha es la brecha de género; en los programas de investigación avanzada la diferencia por sexo casi desaparece (OCDE, 2014, p. 330).

Otro dato que presenta la OCDE (2014), en cuanto a la diferencia por género es el número de mujeres que se titulan y las áreas en donde se encuentran éstas:

En la mayoría de los campos de estudio los titulados son predominantemente mujeres. Esto es especialmente cierto en los campos de la educación y la salud y el bienestar, en el que representan casi el 78% y 75%, respectivamente, de todos los estudiantes que se graduaron de la educación superior (terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada) en 2012. Por el contrario, son sólo una pequeña proporción de los graduados en los campos de la ingeniería, la fabricación y la construcción (28%) e informática (20%). Sólo en Argentina, Colombia, Estonia, Islandia, Italia, Luxemburgo y Polonia fue la proporción de mujeres que se graduaron en los campos de ingeniería, fabricación y construcción en 2012 igual o mayor que uno de cada tres graduados (p. 79).

Aquellas mujeres que logran ingresar a la educación terciaria son dirigidas a carreras consideradas propias de su género, centradas en el cuidado y la educación del otro, con esto se prolongan los roles y papeles dentro de la sociedad. Estas carreras se ubican en los ámbitos mencionados por la OCDE: educación, sanidad y bienestar.

Las diferencias de género en los logros educativos se han invertido en los últimos años. En 2000, los hombres adultos tenían mayores tasas de educación terciaria que las mujeres adultas. En 2012, la situación se invirtió: el 34% de mujeres habían alcanzado una educación superior en comparación con el 31% de los hombres (OCDE, 2014, p. 31).

Además del incremento en las tasas de educación, también aumentó el porcentaje del logro educativo en las mujeres adultas en educación superior. Sin embargo, como menciona OCDE (2013), “a pesar de que ahora hay una mayor proporción de mujeres que de hombres con educación terciaria, las tasas de empleo y los salarios de las mujeres son más bajos que los de los hombres con educación terciaria” (p. 27). El género se presenta como un factor que intervine en la desigualdad no solo social sino educativa, aunque existen otros factores que influyen para que los alumnos salgan del sistema educativo.

Conforme avanza el sistema educativo por diferentes causas los alumnos van saliendo del sistema unos sin terminar los cursos y algunos con algún certificado o título que valida sus competencias y conocimientos adquiridos en niveles educativo anteriores a la educación terciaria. Sin embargo, no cuentan con los conocimientos y cualificaciones necesarias para enfrentarse a las sociedades del conocimiento. Aquellos que logran ingresar al nivel superior no tienen asegurado que concluyan y menos que se gradúen.

Cuadro 4. Tasas de graduados por primera vez en educación terciaria de tipo A y B
(1995 y 2012)

	Terciaria Tipo A		Terciaria Tipo B	
	1995	2012	1995	2012
Países OCDE				
Alemania ¹	14	31	13	15
Australia	m	m	m	m
Austria	10	39	m	12
Bélgica	m	m	m	m
Canadá	27	m	m	m
Chile	m	23	m	25
Corea	m	m	m	m
Dinamarca	25	49	8	11
Eslovenia	m	45	m	20
España ²	24	29	2	20
Estados Unidos	33	39	9	13
Estonia	m	m	m	m
Finlandia	21	47	34	0
Francia	m	m	m	m
Grecia	14	m	5	m
Hungría	m	23	m	8
Irlanda	m	46	m	23
Islandia	20	60	10	2
Israel	m	40	m	m
Italia	m	26	m	m
Japón	25	45	30	25
Luxemburgo	m	9	m	6
México	m	22	m	2
Noruega	26	42	6	n
Nueva Zelanda	33	57	12	30
Países Bajos	29	45	m	1
Polonia	m	53	m	1
Portugal	15	41	6	0
Reino Unido	m	m	m	m
República Checa	13	40	6	5
República Eslovaca	15	44	1	1
Suecia	24	39	m	7
Suiza	9	31	13	14
Turquía	6	27	2	19
Media OCDE	20	38	11	10
Media OCDE con países con datos para 1995, 2005 y 2012	20	42	11	11
MediaEU21	18	38	9	8

Note: Years 2001, 2002, 2003, 2004, 2006, 2007 are available for consultation on line (see StatLink below).

Up to 2004, graduation rates at the tertiary-type A or B levels were calculated on a gross basis. From 2005 and for countries with available data, graduation rates are calculated as net graduation rates (i.e. as the sum of age-specific graduation rates). Please refer to Annex 1 for information on the method used to calculate graduation rates (gross rates versus net rates) and the corresponding typical ages.

1. Break in the series between 2008 and 2009 due to a partial reallocation of vocational programmes into ISCED 2 and ISCED 5B.

2. Break in time series following methodological change in 2008 for ISCED 5A.

Sources: OECD. Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Saudi Arabia, South Africa: UNESCO Institute for Statistics. Latvia: Eurostat. See annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag.htm).

Please refer to the Reader's Guide for information concerning the symbols replacing missing data.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933115445>

Fuente: (OCDE, 2014, p. 83)

En el cuadro 4 se observan las tasas de graduación en educación terciaria en 1995 y 2012, la OCDE menciona que:

Tomando como base los patrones de graduación de 2012, se espera que en los 26 países de la OCDE con datos comparables, una media del 38% de los jóvenes se gradúen por vez primera en programas terciarios de tipo A a lo largo de su vida. La proporción oscila entre menos del 25% en Chile, Hungría, Luxemburgo y México, y un 50% o más en Australia, Islandia, Nueva Zelanda y Polonia

En todos los países con datos comparables han aumentado las tasas de graduación en programas de educación terciaria de tipo A entre 1995 y 2012, el aumento fue especialmente significativo entre 1995 y 2005, del 20% al 36%, y luego se estabilizó. En los últimos cinco años, las tasas de graduación terciaria de tipo A se han mantenido relativamente estables, en alrededor del 38%. A partir de 1995, o desde el año para el cual los datos están disponibles por primera vez, la tasas de titulación en educación terciaria se esperaba un aumento en 20 puntos porcentuales o más en Austria, la República Checa, Dinamarca, Finlandia, Japón, Nueva Zelanda, Polonia, Portugal, República Eslovaca, Eslovenia, Suiza y Turquía (OCDE, 2014, p. 76-77).

En cuanto a los graduados de la educación terciaria del tipo B, la media de los países de la OCDE en 2012 se ubica en un 10%, cabe resaltar que no hay una constante en cuanto a un incremento o disminución entre los países. El rango va de un 30% en Nueva Zelanda a un 0% en Finlandia y Portugal, en estos dos países se redujo el porcentaje de 1995 a 2012 en 34 puntos porcentuales en el primero y 6 puntos porcentuales en Portugal.

En el mercado laboral se exigen cada vez niveles más altos de educación, aunque no garantiza que al poseer los títulos requeridos se obtenga un empleo, ni tampoco los sueldos sean proporcionales a los conocimientos obtenidos.

Entre 2008 y 2011 aumentó la diferencia en la tasa de desempleo entre las personas con un nivel bajo de educación y las que tienen un nivel alto: en todos los grupos de edad, la tasa de desempleo para las personas con un nivel bajo de educación aumentó 3,8 puntos porcentuales, mientras que solo aumentó 1,5 puntos porcentuales en las personas con un nivel más alto de educación. Los ciudadanos sin una base de competencias adquiridas por un nivel mínimo de educación se encuentran en una situación muy vulnerable en un mercado laboral inestable (OCDE, 2013, p. 13).

La educación se convierte en un factor de desigualdad ya sea por el ingreso, permanencia, término y graduación en los diferentes niveles educativos. La mayoría de países ha impulsado políticas para incrementar el nivel educativo de su población y aunque ésta ha aumentado en los últimos años, los niveles básicos presentan una cobertura universal, además de que en la población de 25 a 64 años que debería haber alcanzado la educación terciaria se concentra en la educación secundaria superior. La educación terciaria presenta tanto en esta población como en el sistema escolar los porcentajes de cobertura más baja y dentro de este nivel los programas de investigación avanzada.

Para los países es importante la educación superior ya que el desarrollo de estos se encuentra en el conocimiento y la tecnología, los cuales son brindados y construidos principalmente en el nivel terciario, por lo que aquellos que logren obtener un título o certificado de este nivel tendrán mejores oportunidades laborales. Por lo que en las estadísticas internacionales se observa un incremento en el ingreso y graduación, en general se observa que la edad de ingreso a este nivel es de menos de 25 años y se presenta un aumento en la participación de las mujeres aunque se observa un señalamiento hacia las mujeres que las lleva a carreras consideradas propias de su género.

Entre los países a nivel internacional se observan ciertas semejanzas en el ámbito educativo, a pesar de que los años de escolaridad se han incrementado no todos pueden ingresar, permanecer y terminar. Por lo que conforme avanzan los niveles escolares disminuye el número de alumnos, es variable el aumento o reducción entre los países. En general se pueden observar ciertas tendencias dentro de los sistemas educativos en diferentes países a nivel mundial, si observamos cada uno de estos países presentan algunas características que los hacen parte de una región en particular al compartir ciertas especificaciones como es el caso de América Latina.

1.2 América Latina una región homogénea y/o heterogénea

América Latina es una región del continente americano que comparte ciertas características geográficas, económicas, culturales, políticas, sociales e históricas. Según Arturo Ardao “designa al conjunto de las Américas de lengua española, portuguesa y francesa y ha pasado a ser la preferente denominación político-cultural de un continente, resultando subsidiaria de ella la expresión América del Sur o Sudamérica y América Central o Centroamérica” (CIALC, s/f).

De las características que hacen a la región homogénea, se presentan una serie de rasgos que tiene que ver con los procesos y la estructura política de cada país:

a) el profundo grado de desigualdad regente en el acceso a una oferta de calidad, b) la falta de herramientas operativas y funcionales que estén al servicios de la innovación, la gestión inteligente y el mejoramiento de los programas educativos, c) la limitación de las posibilidades de participación en los espacios de formación no formales, d) el déficit de las capacidades de los profesores para desempeñar sus actividades en contextos y escenarios educativos heterogéneos y adversos, e) el elevado número de analfabetos, f) el amplio porcentaje de fracaso y abandono escolar, g) el desgranamiento de los contenidos curriculares, h) la baja incorporación de tecnología y otros insumos educativos innovadores, y i) la segmentación de las oportunidades educativas en congruencia con el origen socioeconómico, el hábitat geográfico de vida, la pertenencia étnico-cultural, el tipo de género y el nivel educativo y cultural prevaleciente en el hogar (UNESCO y PREALC, 2008; CEPAL, 2007; Aparicio y Silva Menon, 2009 citado por Aparicio, 2010).

El Anuario Estadístico 2013 de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), presenta estadísticas generales sobre diferentes ámbitos entre ellos el educativo. La comisión está compuesta por “los 33 países de América Latina y el Caribe los cuales son miembros de la CEPAL, junto con algunas naciones de América del Norte, Europa y Asia que mantienen vínculos históricos, económicos y culturales con la región. En total, los Estados miembros son 44, y 13 los miembros

asociados, condición jurídica acordada para algunos territorios no independientes del Caribe⁷". Para 2010 la región contaba con una población total (en miles de habitantes) de 596,191 de los cuales 302,812 eran mujeres y 293,379 hombres, distribuidos de acuerdo a su edad: 0-14 años 28.1%, de 15-34 años 34.2%, de 35 a 49 19.1%, de 50 a 64 11.8% y 65 y más con un 11.8%. El 62.3% se concentraba en la población de 0-34 años. La esperanza de vida era de 74.7 años, aunque presenta un diferencia según el sexo, para las mujeres era de 77.9 años mientras que para los hombres era de 71.5 años (CEPAL, 2013).

En cuanto al ámbito educativo se presentan varios factores que pueden ser causa de la desigualdad ya sea en el ingreso, permanencia y conclusión en los diferentes niveles educativos de la región. En el Anuario Estadístico 2013 proporciona datos sobre el nivel educativo de la población que se integra al mercado de trabajo, la capacidad que tienen los sistemas educativos para incorpora a los segmentos de la población en edad escolar y los recursos humanos y materiales invertidos en la educación.

La educación es un instrumento indispensable para el desarrollo de los países, las políticas públicas se han dirigido al aumento en los niveles educativos de la población. Sin embargo, en la región aún hay un número alto de personas analfabetas.

⁷ Miembros de la CEPAL: Alemania, Antigua y Barbuda, Argentina, Bahamas, Barbados, Belice, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Ecuador, El Salvador, España, Estados Unidos de América, Francia, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Italia, Jamaica, Japón, México, Nicaragua, Países Bajos, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, República de Corea, República Dominicana, Saint Kitts y Nevi, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Suriname, Trinidad y Tabago, Uruguay y Venezuela (República Bolivariana de). Países asociados de la CEPAL: Anguila, Aruba, Bermuda, Curazao, Guadalupe, Islas Caimán, Islas Turcas y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Islas Vírgenes de los Estados Unidos, Martinica, Montserrat, Puerto Rico y San Martín (CEPAL,2013)

Cuadro 5. Población analfabeta en países de América Latina
por grupo de edad y sexo.

País/Año	Total (15 años y más)	15 a 24 años	Ambos sexos			60 años y más	Hombres	Mujeres
			25 a 34 años	35 a 44 años	45 a 59 años		Total (15 años y más)	Total (15 años y más)
Argentina^{a/}								
2010	1	0.6	0.5	0.7	1.1	2.2	1	1
2011	0.9	0.5	0.5	0.6	0.9	2.3	0.9	1
2012	0.9	0.5	0.5	0.4	1	2.1	0.8	1
Bolivia (Estado Plurinacional de)								
2007	9.3	0.6	3.6	6	13.4	38.3	4	14
2009	8.8	0.6	2.8	6	13.8	34.4	4.2	13.2
2011	7.8	1	2.1	4.7	11.8	30.2	3.4	11.9
Brasil								
2009	9.7	1.9	4.6	7.9	12.2	27.6	9.8	9.6
2011	8.6	1.5	3.7	6.6	10.5	24.8	8.8	8.4
2012	8.7	1.4	3.5	6.6	10.8	24.3	9	8.4
Chile								
2006	3.9	0.9	1.3	2.4	3.8	12.6	3.7	4.1
2009	3.5	0.6	1.1	2	3.3	10.4	3.3	3.7
2011	3.3	0.6	0.9	1.7	3.2	9.8	3.1	3.5
Colombia								
2010	6.6	1.9	3	4.7	8.3	20.8	6.7	6.5
2011	6.4	1.8	2.8	4.9	8.3	19.2	6.5	6.3
2012	6.5	1.8	2.9	4.9	8.1	19.5	6.7	6.4
Ecuador								
2010	17	3.7	8.2	10.3	17.3	32.5	14	19.9
2011	18.2	4	7.3	9.5	17.5	33.7	15.2	21
2012	17.5	3.8	8.5	9.5	15.7	31	15	19.8
El Salvador								
2009	15.9	4.4	8.6	14.2	23.4	41.5	13.1	18.2
2010	15.5	4	9	13.9	23.3	40.2	12.9	17.7
2012	14.1	2.9	6.9	12.3	20.4	39.5	11.1	16.6
Guatemala								
2006	25.2	12.2	18.8	26.3	38.4	54.7	18.2	31.1
Honduras								
2007	16.4	6.1	11.5	15.5	22.7	45.1	16.3	16.6
2009	15.6	6	10.1	14.4	21.6	43.7	15.8	15.5
2010	15.2	4.8	9.9	14.1	20.7	43.2	15.2	15.3
México								
2008	7.4	1.7	3.9	5.2	9.5	23.4	6	8.6
2010	7.2	1.7	3.5	5.3	8.8	22.7	5.9	8.3
2012	7.5	1	2.8	5.1	9.8	25	6.3	8.7
Nicaragua								
2009	15.5	6.3	12.4	12.5	21.9	43.8	15.4	15.6
Paraguay								
2009	6.2	1.5	2.5	5.2	8.9	18.8	5.6	6.9
2010	6.1	1.4	2.6	5.5	7.9	19	5.2	7.1
2011	5.4	1.4	2	3.8	6.9	18.1	4.6	6.2

Cuadro 5. Población analfabeta en países de América Latina
por grupo de edad y sexo.

(continuación)

País/Año	Total (15 años y más)	15 a 24 años	Ambos sexos				60 años y más	Hombres Total (15 años y más)	Mujeres Total (15 años y más)
			25 a 34 años	35 a 44 años	45 a 59 años	60 años y más			
Perú^{b/}									
2010	10	1.9	4.1	7.2	12	29.5	4.8	14.9	
2011	8.7	1.5	3.4	6	9.6	26.2	4.5	12.6	
2012	7.7	1.3	3.1	5	8.2	23.2	3.6	11.5	
República Dominicana									
2010	10.5	3.2	6.8	8.6	13.7	27	10.4	10.5	
2011	9.7	2.7	6	8.2	13.5	24.4	10	9.5	
2012	9.6	3.1	5.2	7	13.7	24.2	9.8	9.4	
Uruguay									
2010	1.9	1.2	1.2	1.2	1.5	3.6	2.4	1.5	
2011	1.7	1.1	1.2	1.1	1.5	3.1	2.1	1.4	
2012	1.6	1	1.1	1.1	1.5	2.9	1.9	1.3	
Venezuela (República Bolivariana de)^{c/}									
2010	4.6	1.5	2	2.9	5	17.4	4.5	4.7	
2011	4.2	1.4	1.9	2.5	4.4	15.4	4	4.3	
2012	3.9	1.2	1.8	2.5	4.2	14.3	3.8	4.1	

a/ Treinta y una aglomeraciones urbanas.

b/ Las cifras desde 2004 en adelante no son estrictamente comparables con las anteriores, debido a cambios metodológicos efectuados por el INEI.

c/ A partir de 1998 el diseño muestral de la encuesta no permite el desglose urbano-rural. Por lo tanto, las cifras corresponden al total nacional.

Fuente: CEPALSTAT, Anuario estadístico 2013

En el cuadro 5 se observa el porcentaje de población analfabeta en diferentes países de América Latina por grupo de edad y sexo. Se advierte que en casi todos los países en el periodo registrado conforme avanzan los años se presenta una disminución en el porcentaje de población analfabeta. El país donde disminuye en mayor medida es Perú pasa de 10% en 2010 a 7.7% en 2012, disminuye 2.3 puntos porcentuales. En cuanto a los países con los porcentajes más elevados en el año último año registrado encontramos a: Guatemala con un 25.2% en 2006, seguido de Ecuador con un 17.5% en 2012, Honduras 15.2% en 2010 y El Salvador con 14.1% en 2012. Mientras que los países con menores porcentajes son: Argentina con 0.9% en 2012, Uruguay 1.6% en 2012 y Chile con 3.3% en 2011. En cuanto a los rangos de edad en todos países la población analfabeta con mayor porcentaje se ubica en el grupo de 60 años y más, aunque las diferencias entre países son amplias. Si

tomamos el último año: Guatemala con un 54.7% en 2006, seguida de Honduras en 43.2% en 2010 y Nicaragua con 43.8% en 2009. En caso contrario se ubica Argentina con 2.1% en 2012, Uruguay con 2.9% en 2012 y 9.8% en Chile en 2011.

En cuanto al sexo de la población analfabeta se observa en el cuadro 5 que hay una variación entre los países en algunos son los hombres los que presentan los mayores porcentajes como el caso de: Uruguay, Brasil, República Dominicana y Colombia, aunque la diferencia es menor a 1. En el resto de los países son más las mujeres analfabetas, presenta un rango de diferencia entre 0.1 en Honduras a 12.9 en Guatemala. Los países con una diferencia menor a 1 entre los sexos son: Honduras, Nicaragua, Argentina, Venezuela y Chile, los siguientes cuatro países presentan una diferencia menor a 5.6: Paraguay, México, Ecuador y El Salvador. Los tres países con las mayores diferencias son Bolivia con 3.4% de hombres analfabetas y 11.9% de mujeres; Perú con 3.6% de hombres y 11.5% de mujeres; y finalmente Guatemala con un 18.2% de hombres y 31.1% de mujeres.

Aunque son bajos los porcentajes de analfabetismo en la población de 59 años y menos, es preocupante que a pesar de que las políticas educativas buscan que la educación básica sea obligatoria y tenga una cobertura universal no lo han logrado ya que aún hay cierta población que no tiene acceso al sistema educativo en ninguno de sus niveles.

Cuadro 6. Tasa de alfabetización de las personas de 15 años y más de edad, por sexo (Porcentaje de la población de 15 y más años de edad)

	Ambos Sexos			Hombres			Mujeres		
	2009	2010	2011	2009	2010	2011	2009	2010	2011
Países									
Antigua y Barbuda	...	...	98.95 ^{a/}	...	...	98.4 ^{a/}	...	...	99.42 ^{a/}
Antillas Neerlandesas ^{a/}	...	...	96.5	...	...	96.6	...	...	96.5
Argentina	...	...	97.9 ^{a/}	...	...	97.8 ^{a/}	...	...	97.9 ^{a/}
Aruba	...	96.8	...	...	96.9	...	...	96.7	...
Bolivia (Estado Plurinacional de)	91.2	...	...	95.8	...	...	86.8	...	...
Brasil	90.3	90.4	...	90.2	90.1	...	90.4	90.7	...
Chile	98.6	...	...	98.6	...	...	98.5	...	...
Colombia	93.2	93.4	93.6	93.1	93.3	93.5	93.4	93.5	93.7
Costa Rica	...	...	96.3 ^{a/}	...	...	96.0 ^{a/}	...	...	96.5 ^{a/}
Cuba	...	...	99.8 ^{a/}	...	...	99.8 ^{a/}	...	...	99.8 ^{a/}
Ecuador	84.2	91.9	91.6	87.1	93.3	93.1	81.5	90.5	90.2
El Salvador	84.1	84.5	...	86.8	87.1	...	81.8	82.3	...
Guatemala	...	...	75.6 ^{a/}	...	...	81.2 ^{a/}	...	...	71.1 ^{a/}
Guyana ^{a/}	85.0	...	...	82.4	...	...	87.3	...	...
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	84.8	85.1	...	84.8	85.3	...	84.7	84.9
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica ^{a/}	...	...	87.0	...	...	82.1	...	...	91.8
México	93.4	93.1	93.5	94.9	94.4	94.8	92.1	91.9	92.3
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	...	94.1	...	...	94.7	...	...	93.5	...
Paraguay	93.8	93.9	...	94.4	94.8	...	93.1	92.9	...
Perú	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Puerto Rico ^{a/}	...	...	90.3	...	...	89.7	...	...	90.9
República Dominicana	...	89.5	90.1	...	89.4	90.0	...	89.7	90.2
Suriname	...	94.7	...	...	95.4	...	...	94.0	...
Trinidad y Tabago ^{a/}	...	...	98.8	...	...	99.2	...	...	98.5
Uruguay	98.3	98.1	...	97.6	97.6	...	98.6	98.5	...
Venezuela (República Bolivariana de)	95.5	...	...	95.7	...	...	95.4	...	...
América Latina y el Caribe^{b/}	91.5	91.5	91.5	92.2	92.2	92.2	90.9	90.9	90.9

^{a/} Estimaciones del Instituto de Estadística de la UNESCO.

^{b/} Incluye 41 países: Anguila, Antigua y Barbuda, Antillas Neerlandesas, Argentina, Aruba, Bahamas, Barbados, Belice, Bermuda, Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Islas Caimán, Islas Turcos y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Ecuador, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Jamaica, México, Montserrat, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Bolivariana de Venezuela, República Dominicana, Saint Kitts y Nevis, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Suriname, Trinidad y Tabago y Uruguay.

Fuente: CEPALSTAT, Anuario estadístico 2013

En el cuadro 6 se advierte en general que las tasas de alfabetización de las personas de 15 años y más de edad, han aumentado de un año a otro. El rango de porcentaje de población va del 71.1% de las mujeres en Guatemala en 2011, hasta 99.8% en Cuba. En cuanto a la tasa de población alfabetizada en América Latina se mantiene constante en todos los años, así como en las mujeres, los hombres y en ambos sexos. En cuanto al porcentaje de la población alfabetizada se observa una diferencia entre países, Guatemala es el país con los porcentajes más bajos para 2011 el 76.5 % de la población sabía al menos leer y escribir, con una tasa de 81.2% en los hombres. Mientras que en caso contrario se encuentra Cuba con un porcentaje constante de 99.8%, seguida de Uruguay; Antigua y Barbuda; y Chile que presentan porcentajes de entre 97.6% en Uruguay en los hombres en los años de 2009 y 2010, hasta un 99.42% en Antigua y Barbuda en 2011.

En cuanto a la diferencia por sexo para 2011, para la región de América Latina y el Caribe son los hombres los que presentan la tasa de alfabetización más alta con un 92.2%, con una diferencia de 1.3 puntos porcentuales con las mujeres. En cuanto a los países hay una diferencia entre hombres y mujeres de 0.1% en Antillas Neerlandesas hasta un 10.1% en Guatemala. No se presenta una constante en cuanto a si las mujeres o los hombres son los alfabetizados, de los 13 países que cuentan con datos de 2011, seis presentan la tasa de alfabetización más alta en los hombres: Antillas Neerlandesas; Ecuador; Guatemala; Honduras; México; y Trinidad y Tabago. Mientras que Antigua y Barbuda; Argentina; Colombia; Costa Rica; Jamaica; Puerto Rico; y República Dominicana la población con mayor porcentaje de alfabetización son las mujeres.

Cuadro 7. Tasa de matrícula del primer al tercer nivel de enseñanza en países de América Latina de 2009 a 2011

País	Primer nivel de enseñanza (tasa neta)			Segundo nivel de enseñanza (tasa neta)			Tercer nivel de enseñanza (tasa bruta)		
	2009	2010	2011	2009	2010	2011	2009	2010	2011
Antigua y Barbuda	91.0	88.3	87.1	86.5	85.6	...	14.8	16.2	14.4 ^{b/}
Argentina	...	...	...	82.2	83.6	...	71.3	74.8	...
Aruba	95.9	98.9	...	77.7	...	76.9	35.4	37.4	38.7
Bahamas	95.9	97.5	...	84.3	82.9	...	...	...	...
Barbados	94.2 ^{b/}	96.0 ^{b/}	97.1 ^{b/}	83.1 ^{b/}	84.8 ^{b/}	89.7	70.5	64.8	60.8
Belice	97.3	96.4	97.2	68.0	68.1	69.8	22.9	22.6	22.9
Bolivia (Estado Plurinacional de)	88.8	86.1	83.4	...	68.3 ^{a/}	...	...	...	...
Chile	93.3	94.1	93.1	82.3	84.0	84.7	59.0	65.9	70.5
Colombia	89.4	87.7	86.7	73.3	74.1	75.6	37.0	39.0	42.7
Costa Rica	...	...	94.1	...	...	73.3	...	...	42.9
Cuba	99.1	99.2	98.0	82.1	85.4	86.4	114.8	95.0	80.3
Dominica	93.0	91.8	...	80.6 ^{a/}	82.8 ^{a/}	83.4 ^{a/}	...	...	...
Ecuador	97.0	95.3	95.4	...	71.3	72.2	...	...	...
El Salvador	92.3	93.0	93.6	54.8	57.3	59.7	23.0	23.4	24.5
Granada ^{a/}	87.0	...	...	...	...	...	52.8	...	...
Guatemala	97.0	96.0	92.8	41.9	46.2	46.4	...	...	...
Guyana ^{a/}	78.7	78.6	76.2	84.6	...	92.6	10.4	11.5	12.2
Honduras	96.5	95.8	97.3	...	...	...	...	20.6	...
Islas Vírgenes Británicas ^{a/}	93.5 ^{a/}	86.8 ^{b/}	...	...	...	...	64.2 ^{a/}	...	...
Jamaica	...	...	...	...	83.6	...	25.2	26.0	...
México	93.9	94.8	95.6	67.2	67.3	67.3	25.7	26.7	27.7
Montserrat ^{b/}	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	91.8	...	...	45.4	...	...	...	...
Panamá	91.7	92.9	91.7	62.6	65.2	64.5	43.0	43.9	41.8
Paraguay	85.0	83.5	...	60.0	61.0	...	36.6	34.5	...
Perú	93.9	94.7	93.7	78.0	77.2	77.1	...	42.6	...
Puerto Rico	...	87.3	80.4	...	...	...	81.3	86.3	86.5
República Dominicana	88.8	89.0	88.2	62.0	61.5	61.2	...	...	...
Saint Kitts y Nevis	89.3	83.2	84.6	90.4	88.3 ^{b/}	85.9	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	94.6	93.9	92.3	89.0	85.2	...	...	...	...
Santa Lucía	88.7	86.3	84.7	84.1 ^{a/}	84.5 ^{a/}	...	17.7	12.5	16.3
Suriname	90.8	...	92.2	50.6 ^{a/}	...	57.2	...	...	...
Trinidad y Tabago ^{b/}	95.2 ^{b/}	95.2	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	99.1	99.5	...	...	72.0	...	63.2	63.2	...
Venezuela (República Bolivariana de)	91.9	92.3	92.4	71.4	71.6	72.6	77.9	...	...
América Latina y el Caribe^{a/c/}	94.1	94.0	93.8^{a/}	74.9	75.7	76.1	39.6	41.2	42.3

^{a/} Estimaciones del Instituto de Estadística de la UNESCO.

^{b/} Estimación nacional.

^{c/} Incluye 41 países: Anguila, Antigua y Barbuda, Antillas Neerlandesas, Argentina, Aruba, Bahamas, Barbados, Belice, Bermuda, Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Islas Caimán, Islas Turcos y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Ecuador, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Jamaica, México, Montserrat, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Bolivariana de Venezuela, República Dominicana, Saint Kitts y Nevis, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Suriname, Trinidad y Tabago y Uruguay.

Fuente: CEPALSTAT, Anuario estadístico 2013

En el cuadro 7 se observa la tasa de matrícula del primer al tercer nivel de enseñanza, se presenta una disminución del primer al tercer nivel en todos los países, en cuanto a la región se observa que para 2011 de un 74.9% en el primer nivel de enseñanza, a un 76.1% en segundo nivel y en tercer nivel presentaba un 42.3%. En lo que respecta al primer nivel encontramos tasas netas elevadas que van desde un 83.4% en Bolivia en el año 2011, hasta un 99.5% en Uruguay en 2010. En el segundo nivel va de un 41.9% en Guatemala a un 92.1% en Guyana, es a partir de este nivel que las diferencias se van marcando entre cada uno de los países, esto aumenta en el tercer nivel en donde las tasas brutas de matrícula nos indican que el rango va de un 114.8% en Cuba, a un 10.4% en Guyana, cabe mencionar que Cuba es el país con porcentajes elevados en todos los niveles educativos de 80.3% en 2011 en el tercer nivel y el porcentaje más alto se encuentra también en este nivel en 2009 con un 114.8%.

El tercer nivel es el que cuenta con las tasas más bajas de matrícula, se presentan varios países con tasas menores a 20%, entre ellos: Antigua y Barbuda, Guyana y Santa Lucía, mientras que hay nueve países que cuentan con al menos una tasa entre 2009 a 2011 cuentan con un porcentaje mayor a 50%: Argentina, Barbados, Chile, Cuba, Granada, Islas Vírgenes Británicas, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela.

**Cuadro 8. Matrícula por nivel de enseñanza en países de América Latina
de 2009 a 2011
(Número de matriculados)**

País	Primer nivel de enseñanza			Segundo nivel de enseñanza			Tercer nivel de enseñanza		
	2009	2010	2011	2009	2010	2011	2009	2010	2011
Anguila	110	112	111	...	...	124	...	...	...
Antigua y Barbuda	695	747	748	678	694	706	147	173	173 ^{a/}
Argentina	...	...	...	...	...	...	142	...	...
							283		
Aruba	582	586	604	553	532	...	231	224	228
Bahamas	2 683	2 402	...	2 780	2 837	...			
Barbados	1607 ^{b/}	1742 ^{b/}	1 720	...	...	...	...	...	...
Belice	2 325	2 367	2 391	1 895	1 947	2 060	...	...	362
Brasil							340	345	357
							817	335	418
Chile	70 044	66 059	69 191	68 200	69 434	70 903	62 548	69 969	70 248
Colombia	180 806	180 760	178 550	187	187	200	110	...	...
				275	124	567	488 ^{a/}		
Costa Rica	28 888	29 163	29 233	25 643	26 676	28 111			
Cuba	92 016	93 414	90 918	85 957	85 476	88 316	154	152	93 986
							807	801	
Dominica	510	508	511	524	511	535			
Ecuador	120064 ^{b/}	111 556	117 062	...	132	136	...	...	...
					161	016			
El Salvador	31 077	...	30 755	22 807	...	24 556	8 893	9 104	9 291
Granada	830	851	...	694	744	...			
Guatemala	95 194	98 763	100 600	61 472	77 412	76 850	...	...	...
Guyana	3 942	4 031	4 012	3 559	3 766	4 148	661	752	621
Honduras	37 370	...	...	...	...	...	...	8 593	...
Islas Caimán	...	...	330	...	...	363	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	232	242	263	223	233	239	105	...	...
México	528 555	529 599	531 256	650	652	669	291	309	326
				513	140	583	268	952	299
Montserrat	37	...	...	27	...	...	
Nicaragua	...	30 571	...	...	15 089	...	...	...	...
Panamá	18 651	18 746	19 108	18 750	18 501	19 463	13 512	15 115	13 424
Perú	187 894	191 177	187 654	160	167	160	...	...	...
				902	262	018			
Puerto Rico	26 058	25 708	...	...	26 161	...	15 206	16 190	15 985
República Dominicana	52 937	51 615	51 464	34 673	32 084	31 289	...	...	...
Saint Kitts y Nevis	443	443	459	441	465	468			
San Vicente y las Granadinas	879	887	...	886	680	650			
Santa Lucía	1 011	1 051	1 071	1002 ^{b/}	1020 ^{b/}	1 019	219	213	240
Suriname ^{b/}	4 620	...	4 697	3 549	...	4 334	...	...	...

**Cuadro 8. Matrícula por nivel de enseñanza en países de América Latina
de 2009 a 2011
(Número de matriculados)
(continuación)**

País	Primer nivel de enseñanza			Segundo nivel de enseñanza			Tercer nivel de enseñanza		
	2009	2010	2011	2009	2010	2011	2009	2010	2011
Trinidad y Tabago	7447 ^{b/}	...	...				...	...	...
Uruguay	24 931	24 785	...	23 216	25 390	...	14 920	16 559	...
Venezuela (República Bolivariana de)							164903 ^{a/}	...	...
América Latina y el Caribe^{c/}	3 045	3 055	3 102	3 656	3 762	3 835	1 580	1 637	1 625
	606	794	217	038	822	920	678	562^{b/}	021^{b/}

^{a/} Estimación nacional.

^{b/} Estimaciones del Instituto de Estadística de la UNESCO.

^{c/} Incluye 41 países: Anguila, Antigua y Barbuda, Antillas Neerlandesas, Argentina, Aruba, Bahamas, Barbados, Belice, Bermuda, Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Islas Caimán, Islas Turcos y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Ecuador, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Jamaica, México, Montserrat, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Bolivariana de Venezuela, República Dominicana, Saint Kitts y Nevis, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Suriname, Trinidad y Tabago y Uruguay.

Fuente: CEPALSTAT, Anuario estadístico 2013

En el cuadro 8 se puede observar que de 2009 a 2011 en América Latina y el Caribe la matrícula en todos los niveles ha ido aumentando, aunque en el tercer nivel el número de matriculados es menor. En cada país varía el número de matriculados dependiendo de la población con la que cuenta, se puede observar que hay algunos países en donde se hace notorio la distribución del número de matriculados de un nivel a otro en 2011 como: en Belice que pasa de 2,391 en el primer nivel a 362 en el tercer nivel, el Salvador pasa de 30,755 en primer nivel a 9,291 en tercer nivel, Guyana pasa de 4,012 en primer nivel a 621 en tercer nivel, México pasa de 531,256 en primer nivel a 326,299 en tercer nivel, en Santa Lucía de 1,071 en el primer nivel pasa a 240 en tercer nivel.

Conforme avanzan los niveles educativos disminuye el número de matriculados, esto se observa como una constante en la mayoría de países de América Latina y el Caribe, no se puede dar una explicación del por qué sucede este fenómeno ya que no se conocen las características de la desigualdad en el sistema educativo. Un factor que constantemente se menciona en la explicación de las diferencias es la cuestión económica.

Cuadro 9. Asistencia escolar, por quintiles de ingreso per cápita del hogar, según grupos de edad.

(Porcentaje de la población de la misma edad)

País/Año	Quintil 1			Quintil 3			Quintil 5		
	7 a 12 años	13 a 19 años	20 a 24 años	7 a 12 años	13 a 19 años	20 a 24 años	7 a 12 años	13 a 19 años	20 a 24 años
Argentina ^{a/}									
2010	99.0	78.4	28.4	99.4	81.8	37.0	99.3	89.1	55.9
2011	99.4	79.4	27.8	99.4	81.9	39.4	98.7	88.2	56.5
2012	98.5	77.4	31.6	99.3	83.5	40.0	98.9	90.2	51.0
Bolivia (Estado Plurinacional de)									
2007	97.5	73.5	14.5	99.2	81.2	36.1	99.3	84.4	51.1
2009	97.7	78.6	27.4	98.6	83.9	37.1	96.9	85.5	42.9
2011	97.3	76.9	29.5	99.0	81.1	34.7	99.5	80.9	48.3
Brasil									
2009	98.2	78.3	15.4	99.1	75.7	18.6	99.4	85.3	45.8
2011	98.4	78.4	15.5	99.2	74.8	18.4	99.5	83.9	41.7
2012	98.6	78.4	14.5	99.3	74.9	18.8	99.8	84.2	43.5
Chile									
2006	98.8	80.5	17.4	99.2	78.6	28.4	99.9	89.0	59.6
2009	98.9	79.4	21.4	99.6	81.2	31.0	99.9	87.4	59.1
2011	99.4	81.1	27.1	99.6	78.0	32.0	98.8	87.5	65.5
Colombia ^{b/}									
2010	95.6	68.9	11.4	97.4	70.3	18.0	96.7	82.3	46.9
2011	94.9	69.4	11.7	97.6	69.6	18.2	97.4	82.0	44.8
2012	95.3	69.5	10.9	97.7	69.6	18.7	96.6	81.3	44.2
Costa Rica									
2010	99.2	73.1	22.7	99.5	72.7	31.2	100.0	88.9	59.8
2011	99.2	74.4	26.9	99.8	79.1	34.9	99.8	88.2	64.8
2012	98.6	72.5	27.3	99.5	77.5	35.6	100.0	92.7	62.9
Ecuador									
2010	97.4	74.1	24.3	98.6	75.5	29.5	99.8	87.3	53.4
2011	98.0	75.9	25.9	99.3	76.9	32.2	99.6	85.0	53.0
2012	97.4	76.0	26.5	98.6	76.6	32.2	99.6	88.2	48.8
El Salvador									
2009	91.6	56.8	6.8	95.7	69.6	14.2	99.6	83.9	40.9
2010	93.1	58.9	6.5	96.9	69.6	13.5	99.0	81.2	41.9
2012	94.4	59.5	6.3	97.8	72.0	15.0	99.5	83.5	41.9
Guatemala									
2006	84.4	41.8	3.5	92.2	50.4	10.0	97.4	76.1	34.4
Honduras									
2007	2007	2007	2007	2007	2007	2007	2007	2007	2007
2009	2009	2009	2009	2009	2009	2009	2009	2009	2009
2010	2010	2010	2010	2010	2010	2010	2010	2010	2010

Cuadro 9. Asistencia escolar, por quintiles de ingreso per cápita del hogar, según grupos de edad.
(Porcentaje de la población de la misma edad)
(continuación)

País/Año	Quintil 1			Quintil 3			Quintil 5		
	7 a 12 años	13 a 19 años	20 a 24 años	7 a 12 años	13 a 19 años	20 a 24 años	7 a 12 años	13 a 19 años	20 a 24 años
México									
2008	96.9	56.9	8.5	98.9	61.9	17.5	98.9	82.1	44.8
2010	95.4	55.4	8.3	99.2	68.5	20.8	99.2	81.3	45.2
2012	97.2	57.8	6.9	99.1	66.6	18.3	99.5	82.0	42.2
Nicaragua									
2009	86.2	51.7	15.4	93.9	60.2	19.3	94.2	69.9	34.9
Panamá									
2010	98.0	66.0	10.6	99.4	76.9	23.0	100.0	88.7	39.5
2011	97.9	68.8	13.7	99.3	78.2	27.2	99.1	87.4	45.2
2012	98.0	67.8	11.6	99.6	80.1	30.0	98.9	90.0	40.0
Paraguay									
2009	97.2	63.7	8.0	99.5	74.3	22.2	99.6	82.2	48.3
2010	96.8	68.7	9.6	99.2	73.1	21.5	100.0	78.2	44.2
2011	97.2	68.7	9.1	99.7	77.9	33.4	100.0	84.9	52.2
Perú c/									
2010	84.2	62.3	10.9	86.4	60.0	20.0	90.0	66.6	41.3
2011	84.3	64.5	13.2	86.7	59.8	24.4	89.2	68.8	40.0
2012	82.0	61.8	13.5	85.1	64.2	26.8	90.6	70.1	41.3
República Dominicana									
2010	97.3	80.3	34.7	96.4	76.5	36.0	99.4	82.7	51.1
2011	97.3	82.4	38.4	97.2	77.8	31.5	98.1	81.0	51.7
2012	97.7	83.1	33.3	98.6	77.8	31.9	99.0	80.5	40.5
Uruguay									
2008	98.6	63.3	7.8	99.0	74.8	28.3	98.9	91.1	66.6
2009	98.5	65.0	10.5	98.8	76.5	28.6	99.3	92.6	64.4
2010	98.6	64.7	9.8	99.0	75.8	29.1	99.6	92.8	66.9
Venezuela (República Bolivariana de) ^{d/}									
2010	97.3	75.7	32.9	98.6	75.8	39.2	98.7	83.2	47.3
2011	97.1	73.9	31.4	98.4	77.1	39.2	99.2	80.9	47.7
2012	97.9	75.0	34.4	98.4	76.8	38.6	98.9	81.1	47.6

^{a/} Treinta y una aglomeraciones urbanas.

^{b/} A partir de 2002, las cifras de ingresos no son comparables con las de años anteriores, debido a la aplicación de nuevos criterios metodológicos desarrollados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y el Departamento Nacional de Planeación (DNP) en el marco de la Misión para el empalme de las series de empleo, pobreza y desigualdad (MESEP).

^{c/} Las cifras desde 2004 en adelante no son estrictamente comparables con las anteriores, debido a cambios metodológicos efectuados por el INEI.

^{d/} A partir de 1998 el diseño muestral de la encuesta no permite el desglose urbano-rural. Por lo tanto, las cifras corresponden al total nacional.

Fuente: CEPALSTAT, Anuario estadístico 2013

En el cuadro 9 se puede observar el porcentaje de la población por edad y quintil, en los diferentes países conforme avanza la edad disminuye el porcentaje de la población que asiste a alguna institución escolar, en los tres quintiles se nota que la población de 7 a 12 años asiste a la escuela entre un 80 a un 100%, el porcentaje más bajo del quintil 1 lo tiene Perú con un 82% en 2012, mientras que en el quintil 5 Paraguay y Costa Rica alcanzan el 100%. Conforme avanza la edad hasta el grupo de 20 a 24 años en el quintil 5 se percibe que la asistencia escolar disminuye, aquellos países que cuentan con el registro de 2011: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela más del 40% de su población asiste a la escuela el porcentaje más alto que alcanza este grupo es de 65.5% en Chile.

La región de América Latina es muy diversa: presenta ciertas características en torno al ámbito educativo, en los últimos años se ha impulsado la educación ya que ésta tiene una relación directa con el desarrollo de los países. Sin embargo, la educación se convierte en un factor de desigualdad ya que no todos tienen acceso a ésta. La población analfabeta ha disminuido pero aún se encuentra presente en la región, se concentra en el grupo de edad de 60 años y más, en donde las mujeres son las más afectadas. En cuanto a las tasas de matrícula disminuyen del primer al tercer nivel educativo, dentro del primer nivel las tasas alcanzan más de un 80% pero van disminuyendo, cabe mencionar que algunos países alcanzan tasas de más del 50% en el tercer nivel. Por lo que así como disminuye la tasa de matrícula también se reduce del primer al tercer nivel, en cuanto a los quintiles se observa esta misma dinámica pero es el quintil 5 el que mayor porcentaje presenta en todos los niveles incluyendo el tercer nivel educativo.

Cada uno de los países de América Latina presenta un proceso socio-histórico que explica el sistema educativo que presentan actualmente. Uno de estos países de la región es México.

1.3 Los contrastes sociales de México

A lo largo del tiempo México ha sufrido modificaciones en el ámbito social, económico, político, cultural y educativo. A través de diversas políticas se ha tratado de construir una sociedad más equitativa, sin embargo, las desigualdades se encuentran presentes en todas las esferas, ya que aparece la marginación, la exclusión y surgen grupos considerados como vulnerables. La población mexicana presenta ciertas características,

en el último Censo de Población y Vivienda 2010 el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) contabilizó al 12 de junio de ese año, 112 336 538 personas residentes en el país, de los cuáles 51.2% son mujeres y 48.8% hombres. Lo que significa que hay 95 hombres por cada 100 mujeres (INEGI, s/f, p. 1-2).

La población se distribuye en las 32 entidades federativas que constituyen el país. “El Estado de México, el Distrito Federal, Veracruz y Jalisco son los estados con mayor población, juntos concentran un total de 39´020, 818 personas, es decir, 34.7% de residentes en el país” (INEGI, s/f, p. 4).

El crecimiento de la población ha sido constante y se concentra en algunas entidades, en cuanto a la estructura por edad de la población ha disminuido el número de niños y se ha aumentado el de adultos, “la población menor de 15 años representa 29.3% del total, mientras que la que se encuentra en edad laboral de 15 a 64 años, constituye 64.4%, y la población en edad avanzada representa el 6.3% de los habitantes del país” (INEGI, s/f, p. 4).

Esto se presenta debido a la disminución en la mortalidad y la fecundidad que han propiciado el envejecimiento paulatino de la población, además del incremento en la esperanza de vida. La migración a las ciudades y la creciente emigración a Estados Unidos han traído como consecuencia la concentración en las zonas urbanas. Los hogares han cambiado en cuanto a su tamaño, composición y ubicación geográfica. “En el país se observa una tendencia creciente en la proporción de hogares encabezados por mujeres y de hogares que han

experimentado la disolución de la pareja conyugal” (Mier y Terán y Pederzini, 2010, p. 627).

El ámbito educativo también ha experimentado cambios

durante la segunda mitad del siglo pasado México experimentó avances significativos en el acceso a la educación. Los esfuerzos por expandir la cobertura produjeron incrementos en los niveles promedios de escolaridad, así como una marcada reducción de la población sin acceso a la educación particularmente en el nivel básico (Solís, 2010, 600).

Aunque para 2010 todavía se presentaba un

6.9% de población analfabeta de 15 años y más, seis de cada 100 hombres y ocho de cada 100 mujeres no sabían leer ni escribir. En cuanto al promedio de escolaridad de la población de 15 años y más era de 8.6 grados de escolaridad, lo que significa un poco más del segundo año de secundaria, los hombres era un poco más alto con 8.7 grados en comparación con el de las mujeres con un 8.4 grados (INEGI, 2011).

Desde la década de 1990, se han llevado a cabo varias transformaciones dentro del sistema educativo mexicano, la educación básica y normal fue la primera en sufrir las primeras modificaciones:

se reorganizó el sistema mediante la descentralización y la redistribución de la responsabilidad educativa entre el gobierno federal y los estados; se amplió la educación obligatoria de seis a 12 grados (agregando a la primaria, primero la secundaria y después el preescolar); se renovaron los planes y programas de estudios y se actualizaron los libros de texto de educación básica; se reformó el currículum de la formación inicial de maestros, y se ha ido configurando un sistema nacional de formación continua de maestros” (Arnaut y Giorguli, 2010, p. 13-14).

Para 2012⁸ se incluye en la educación obligatoria el nivel medio superior, para aquellos que presenten la edad típica y que hayan concluido la educación básica, el

⁸ 9 de febrero de 2012 en el Diario Oficial de la Federación.

Estado tendrá la obligación de brindarles un lugar en alguna institución de educación media superior, “se realizará de manera gradual y creciente a partir del ciclo escolar 2012-2013 y hasta lograr la cobertura total en sus diversas modalidades en el país a más tardar en el ciclo escolar 2021-2022” (SEGOB, 2012).

El sistema educativo mexicano, de acuerdo a la Ley general de educación está compuesto de la siguiente manera:

Tipo educativo	Nivel		Servicio
Educación básica	Preescolar	Está constituida por tres grados, el primero para los niños de tres años, el segundo para los niños de cuatro años y el tercero para niños de cinco años; de acuerdo al art. 3° constitucional para el ciclo escolar 2008-2009 es obligatoria la educación preescolar para niños de tres, cuatro y cinco años	General Cursos comunitarios Indígena
	Primaria	Se imparte en seis grados para niños de seis años hasta jóvenes de menores de 15 años y su conclusión, que se acredita con mediante un certificado oficial, es requisito indispensable para ingresar a la secundaria	General Cursos comunitarios Indígena
	Secundaria	Se imparte en tres grados y su conclusión, que se acredita mediante un certificado oficial, es requisito para ingresar a la educación media superior	General Técnica Telesecundaria
Educación media superior	Profesional técnico	Se imparte en tres grados aunque existen programas que se cumplen en dos y hasta en cinco años; su objetivo principal es el de la formación para el trabajo técnico, por lo que los programas son de carácter terminal, aunque existen instituciones que cuentan con programas de estudio que permiten a los alumnos obtener el certificado del bachillerato mediante la acreditación de materias adicionales	CET, Cecyte y otros
	Bachillerato	Generalmente se imparte en tres grados, aunque existen casos aislados que cuentan con programas de estudio de dos y cuatro años, su certificación es requisito para ingresar a la educación de tipo superior	General Tecnológico

Educación superior	Técnico superior	Forma profesionales técnicamente capacitados para el trabajo en una disciplina específica, sus programas de estudio son de dos años, es de carácter terminal y no alcanza el nivel de licenciatura	Universidades tecnológicas Otros
	Licenciatura	Se imparten en instituciones tecnológicas, universitarias y de formación de maestros; es de carácter terminal y forma profesionistas en las diversas áreas del conocimiento con programas de estudio de cuatro años o más	Normal Universitaria Tecnológica
	Posgrado	Para cursar el posgrado se requiere haber acreditado la licenciatura; forma personas que ejercen su profesión con relevante capacidad, con alto grado de especialización, que se acreditan mediante un título de grado	Especialidad Maestría Doctorado

Fuente: Dirección General de Planeación y Programación, 2012, p. 5-8

En el sistema educativo mexicano a la educación básica es la que se le ha brindado mayor apoyo, en las estadísticas esto se ve reflejado.

Cuadro 10. Matrícula del Sistema escolarizado por sexo y tipo de nivel.
(Miles de alumnos)

Ciclos escolares	Total ^{1/}			Por nivel educativo		
	Total	Mujeres	Hombres	Básica	Media superior	Superior
2010-2011	34,323.7	17,104.3	17,219.4	25,666.5	4,187.5	2,981.3
2011-2012	34,891.5	17,376.3	17,515.2	25,782.4	4,333.6	3,161.2
2012-2013	35,293.1	17,544.5	17,748.6	25,891.1	4,443.8	3,300.3
2013-2014 ^{e/}	35,745.9	17,764.4	17,981.4	25,939.2	4,682.3	3,419.4
2014-2015 ^{e/}	36,115.8	17,944.7	18,171.0	25,969.6	4,806.0	3,552.8

^{1/} La suma de los parciales puede no coincidir con los totales debido al redondeo de las cifras.

^{e/} Cifras estimadas.

Fuente: Secretaría de Educación Pública. Anexo Estadístico del Segundo informe de gobierno

En el cuadro 10 se puede observar que aumenta la matrícula total de un ciclo escolar a otro, además que son los hombres los que cuentan con el mayor número de alumnos matriculados en todos los ciclos escolares. En cuanto a los niveles

educativos, es el nivel básico el que cuenta con la mayor matrícula, aunque llama la atención, si el grueso de la población se concentra en el rango de 15 a 65 años, se esperaría que el mayor número de alumnos se ubicara en la educación terciaria pero es el nivel que cuenta con la matrícula más baja.

Esto nos da una idea de que conforme avanzan los niveles educativos va disminuyendo el número de alumnos que pasa de un grado a otro, por lo que muchos salen del sistema educativo sin tener las competencias y habilidades necesarias para competir en un mercado laboral cada vez más exigente y que pide como requisito indispensable un nivel educativo más elevado. Si bien en la educación básica son muchos los que ingresan, pero cuantos son los que logran concluir y pasar al siguiente nivel.

Cuadro 11. Indicadores de avance escolar del ciclo escolar 2010-2011 a 2013-2015^{e/}

	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015 ^{e/}
Índice de absorción ^{1/}					
Secundaria	96.5	97.0	96.9	97	97.2
Profesional	9.7	9.4	9.3	1.9	1.9
técnico					
Bachillerato	87.0	90.1	91.6	103.7	100
Normal	3.8	3.9	3.7	2.8	2.7
licenciatura					
Licenciatura	79.2	80.7	82.2	72	72.3
Eficiencia terminal ^{2/}					
Primaria	94.9	95.1	95.9	96.8	98.6
Secundaria	83.3	84.1	85	85.9	86.9
Media superior	62.2	61.3	63	64.7	65.5
Superior	71.2	71.2	73.7	72.2	72.5
Índice de abandono escolar ^{3/}					
Primaria	0.7	0.7	0.8	0.6	0.5
Secundaria	5.6	5.5	5.1	4.7	4.5
Media superior	14.9	15.0	14.3	13.1	13
Índice de reprobación ^{4/}					
Primaria	3.2	2.4	0.9	0.3	0.1
Secundaria	7.4	7.4	6.0	5.2	4.9
Media superior	15.7	15.5	14.7	14.2	13.8

1/ El índice de absorción es la proporción de alumnos de nuevo ingreso a primer grado de un nivel, respecto de los alumnos egresados del nivel y ciclo inmediato anterior. Basado en los acuerdos 442 y 653, se establecen el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, y el plan de

estudios del bachillerato tecnológico. El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) redefinió el perfil del egresado en su Estatuto Orgánico, dándole la calidad de Profesional Técnico Bachiller a los egresados del Colegio, por lo que a partir del ciclo escolar 2013-2014 la matrícula del CONALEP se suma a la del bachillerato tecnológico y deja de formar parte del nivel profesional técnico. La disminución de este indicador en el caso de educación superior (normal licenciatura y licenciatura), para el mismo ciclo escolar, se debe principalmente a la incorporación de alumnos egresados de profesional técnico bachiller -antes del CONALEP-, al nivel bachillerato. Adicionalmente, se incluye a la modalidad escolarizada la matrícula de la modalidad mixta de educación media superior.

2/ La eficiencia terminal es el porcentaje de alumnos que concluyeron oportunamente un nivel educativo de acuerdo al número de años programados.

3/ Es la relación porcentual que se obtiene del total de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de concluir algún grado o nivel educativo, respecto al total de alumnos inscritos en el ciclo escolar.

4/ Son los alumnos que no han obtenido los conocimientos necesarios establecidos en los planes y programas de estudio de cualquier grado y curso, y que se ven en la necesidad de repetirlo, expresado en porcentaje. La metodología para calcular

la reprobación, para educación secundaria y media superior, se actualizó a partir del ciclo escolar 1996-1997. El nuevo cálculo considera a los alumnos reprobados menos los que se regularizaron en todas las materias, por cada 100 estudiantes inscritos al final del ciclo escolar

e/ Cifras estimadas.

Fuente: Secretaría de Educación Pública. Anexo estadístico del Segundo informe de gobierno

En el cuadro 11 se observan algunos indicadores de avance escolar, en general se esperaría que se presente un incremento en el índice de absorción y la eficiencia terminal, mientras que disminuya de un ciclo escolar a otro el índice de abandono escolar y reprobación. En cuanto al índice de absorción se advierte que hay un porcentaje alto de aquellos que concluyen la primaria e ingresan a la secundaria en todos los ciclos escolares presenta porcentaje mayor a 96%, pero disminuye al ingresar al bachillerato hasta un 87% en el ciclo escolar 2010-2011 y el mayor porcentaje se ubica en el ciclo escolar 2013- 2014 con un 103.7%, en la licenciatura disminuye aún más, cabe mencionar que los porcentaje más bajos se ubican en la normal licenciatura ya que en ésta se ingresa con la finalidad de formarse como docentes de educación básica y es una matrícula reducida la que ingresa a este nivel. Mientras que el profesional técnico tiene porcentajes menores a 10%, esto puede deberse a que la mayoría de los alumnos aspira llegar al nivel superior y este nivel no se lo permite por lo que no es una opción viable para la mayoría.

En cuanto a la eficiencia terminal se presenta una disminución del nivel básico al superior, siendo éste el que cuenta con porcentajes del 71.2 al 73.7%. Si bien la matrícula de este nivel es menor al nivel básico también disminuye su eficiencia terminal, pocos son los que ingresan y los menos lo que logran concluir. El nivel con

menor eficiencia terminal es el de la educación media superior con porcentajes menores al 65.5%. La diferencia de puntos porcentuales del nivel básico a los otros niveles educativos en el ciclo escolar 2014-2015, aparece de mayor a menor la educación media superior con 33.1 puntos porcentuales, seguida de la educación superior con 26.1 puntos porcentuales y la secundaria con 11.7 puntos porcentuales.

En lo que respecta al índice de abandono escolar, la primaria es la que presenta los porcentajes más bajos y aumenta conforme avanzan los niveles, lo mismo presenta el índice de reprobación, aunque ambos índices son menores al 16% es una constante en todos los niveles del sistema educativo.

La educación en México presenta ciertas tendencias similares al panorama internacional y regional, a pesar de que el nivel educativo se ha incrementado, son pocos los jóvenes que alcanzan el nivel superior, debido a diferentes motivos los alumnos no logran una trayectoria regular y pueden presentar rezago o bien desertar. Estos problemas se pueden presentar en cualquier nivel educativo por diversas causas, por lo que es necesario conocer que es el rezago y la deserción.

2. EL REZAGO Y LA DESERCIÓN EN EL TERRENO DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA

Son varios los factores que influyen de manera positiva o negativa en la trayectoria escolar de los individuos, por lo que también son parte fundamental en los problemas de rezago y deserción. El ingresar a algún nivel educativo no garantiza su conclusión, porque la trayectoria escolar de los alumnos puede ser proclive a algunos problemas que los lleven a un fracaso escolar. Los factores sociales, económicos, culturales, institucionales e individuales marcan la trayectoria escolar de los jóvenes. Esto puede propiciar una especie de profecía autonconfirmable: los que tienen más dificultades y obstáculos, tienen un menor número de oportunidades de sortear los problemas y parecieran destinados a reproducir las condiciones de desigualdad.

En los últimos años se ha incrementado el número de estudiantes que ingresan a los distintos niveles educativos, pero disminuye considerablemente conforme avanzan y son pocos los que logran concluir el nivel superior. Un indicador que se utiliza para conocer cuántos alumnos logran terminar los distintos grados es la eficiencia terminal. Se relaciona con las “metas propuestas en el corto y mediano plazo, la matrícula de primer ingreso, así como con tasas de retención, la deserción y la reprobación” (Pérez González, 2006, p. 135).

2.1 Eficiencia terminal

La eficiencia terminal es un concepto muy utilizado para mostrar las metas que ha alcanzado una institución educativa, es común encontrarla en los reportes e informes que dan las autoridades. Hay varias definiciones entre ellas:

- La eficiencia es “el grado en que se logra que los alumnos que ingresan al sistema educativo avancen a lo largo de los grados que comprenden el nivel educativo en la forma prevista” con una referencia explícita a la “optimización de los recursos humanos, materiales y financieros disponibles” (Secretaría de Educación del E. de Guanajuato, 2002 citado por Cuéllar y Bolívar, 2006).
- “la proporción de estudiantes que concluyen un programa en determinado momento, frente al total de los que la iniciaron en cierto número de años

antes” (ANFEI, 2003: 65, citando a ANUIES citado por Cuéllar y Bolívar, 2006).

- “como la proporción de los que concluyeron un programa en relación con los que la iniciaron” (Cuéllar y Bolívar, 2006, p. 8).
- remite al “número de alumnos que terminan un nivel educativo de manera regular (dentro del tiempo establecido) (Cuéllar y Bolívar, 2006, p. 9).
- La eficacia del sistema educativo se entiende como la medida en que se logran alcanzar las diversas finalidades propuestas en los planes y programas de estudio de los distintos niveles y modalidades educativas. Por su parte, la eficiencia se refiere al óptimo aprovechamiento de los recursos destinados a la educación (Márquez, 2001, p. 35).
- La eficiencia es simplemente el porcentaje de los que egresaron o se titularon (eficiencias de titulación). Sería más adecuado hablar de inicio y conclusión del proceso formativo, mientras que desde el punto de vista centrado en el desempeño o en la capacidad de la institución encargada de facilitar y apoyar la realización del primero, tiene más sentido hablar de ingreso (a la institución) y egreso (de ella) (Cuéllar y Bolívar, 2006, p. 14).
- Grado en el cual un sistema educativo consigue optimizar la relación inversión-resultado en educación (UNESCO, Thesauro).
- En términos generales: como la proporción de estudiantes que termina una carrera, en relación con los que iniciaron (Martínez Rizo, 2001, p. 25).

Esto nos da una idea que lo central es el ingreso y el egreso pero sobre todo en el tiempo establecido por cada una de las instituciones a lo que se reconoce como la trayectoria escolar.

La eficiencia terminal podría decirse que será óptima (ideal) cuando todos los estudiantes terminen la primaria o la secundaria dentro de los plazos establecidos y que no lo será –o no tanto- cuando lo hagan en un tiempo mayor (rezago) o peor aún, cuando un cierto número de ellos no llegue si quiera a egresar (abandono, deserción). Por cierto, egresar aquí significa que

los estudiantes cumplieron con el programa de actividades del nivel en cuestión (Cuéllar y Bolívar, 2006, p. 9).

Estas definiciones tienen que ver con una cuestión cuantitativa en donde el número de egresados se compara con el número de primer ingreso en una cohorte que cubra el tiempo de duración de algún nivel o subnivel educativo. En la educación superior se refiere a los alumnos que ingresan a cierto programa o carrera en una Institución de Educación Superior y aquellos que logran concluirlo. Como lo explica Pérez González (2006):

A través de una manera muy simplista de evaluar la eficiencia terminal del sistema de educación superior consiste en la obtención del cociente del número de alumnos que concluyeron la totalidad de sus estudios de licenciatura en un año determinado entre los alumnos de primer ingreso al mismo año (p. 138).

Una baja eficiencia terminal, presenta problemas para la institución escolar y si esto lo sumamos al conjunto de las instituciones de un país se convierte en un problema grave que merece atención. Aunque el cálculo de la eficiencia terminal presenta ciertas limitaciones ya que la mayoría de fórmulas toma cohortes aparentes de alumnos, ya que

“en su versión más elemental el cociente del número de personas que egresaron de todos los programas de una institución en un año dado, dividido entre el número de personas que ingresaron a la institución cinco o cuatro años antes, según la duración de los planes de estudio de la mayoría de las carreras que se ofrezcan” (Blanco y Rangel 2000, citado en Martínez Rizo, 2001).

Sin embargo en este cálculo presenta un problema fundamental, Martínez Rizo (2001) menciona:

Los alumnos que egresan de un programa en cierto tiempo (es decir, cinco años) después de que una cohorte ingresó al mismo, no son todos miembros de dicha cohorte; hay alumnos rezagados de cohortes anteriores, y no se incluyen alumnos de la cohorte en cuestión que, a su vez, se hayan rezagado

y posiblemente egresen uno o más años más tarde. En otras palabras, las cifras se refieren a cohortes aparentes, y no a cohortes reales, como se requeriría para un análisis adecuado de la eficiencia terminal y la deserción (p. 27).

La mayoría de estadísticas nacionales que se refieren a eficiencia terminal son calculados a través de cohortes aparentes ya que solo investigaciones de caso hacen referencia a cohortes reales, las cuales “deberán definirse como el cociente resultante de dividir el número de alumnos pertenecientes a una cohorte dada que egresa de dicho programa en cierto momento, entre los alumnos que entraron a ese programa en un momento anterior” (Martínez Rizo, 2001, p. 27). Estas cohortes reales necesitan un seguimiento puntual de cada uno de los alumnos pertenecientes a cierta generación para conocer el número exacto que ingresaron y aquellos que concluyen el plazo regular previsto en el plan de estudios.

Ya que se puede presentar que los alumnos se rezagan, interrumpen temporalmente la carrera, cambian de carrera, programa o institución educativa, o en el peor de los casos abandonan en forma definitiva el sistema educativo. Para esta investigación se toma en cuenta la fórmula para el cálculo de la eficiencia terminal institucional por generación de Martínez Rizo (2001): “que consiste en dividir simplemente el total de los egresados en un año dado de todas las carreras de la institución (en el nivel licenciatura) entre el total de los que ingresaron en esas mismas carreras cinco años antes” (p. 33). Se cambia el total de alumnos de una institución dada por el total de alumnos a nivel nacional.

Al hablar de rezago y deserción el término de eficiencia terminal es necesario para poder ubicar a aquellos jóvenes que no concluyeron en tiempo y forma una licenciatura y buscar las causas y consecuencias por las cuales no lograron concluir y todo lo que esto implica.

2.2 El Rezago

El rezago es un problema constante en todos los niveles educativos y también en la educación superior, esencialmente expresa un retraso en la trayectoria escolar típica de un determinado nivel escolar, lo cual implica que el estudiante no concluirá sus estudios en el tiempo establecido para ello y enfrentaría mayores obstáculos para un adecuado desarrollo y desempeño en la sociedad. La concepción que se tiene del rezago es muy variado; se puede entender como:

- Rezago hace referencia a, atraso o residuo que queda de algo; ganado que se queda a la zaga en el rebaño; reses débiles que se apartan del rebaño para procurar mejorarlas. Y rezagar, dejar atrás algo; atrasar, suspender por algún tiempo la ejecución de algo; separar las reses endebles que no pueden seguir al rebaño; quedarse atrás (Real Academia Española).
- El rezago alude a “una condición de atraso que enfrenta un segmento de la población con respecto a otro” (Suárez, M. H., 2001, 15).
- El concepto del rezago aparece como muy cercano al sentido común en tanto que de manera intuitiva uno puede asignarle un contenido de deficiencia o atraso, que se manifiesta fehacientemente en las estadísticas educativas (Maya, 2012, p. 52).
- Rezago escolar corresponde a la representación negativa, de velocidad en la trayectoria o simplemente, muestra el desempeño escolar que el alumno tiene durante la carrera y reflejar el índice de aprobación de la población a estudiar; da cuenta en elementos cuantitativos del aprovechamiento escolar, pero también expresa lo que cualitativamente vive el alumno, la capacidad de adaptación y habilidad de superación de los obstáculos que representa la socialización y transición escolar. El rezago se asocia con los problemas de deserción escolar, con el de reprobación e impacta directamente a los índices de eficiencia terminal (Paredes, 2008).
- “El rezago escolar es definido, a su vez, como el atraso de los estudiantes en la inscripción a las asignaturas, según la secuencia establecida en el plan de estudios” (Altamira, 1997 citado por Chain, 2001b).

- El avance de los estudiantes en las asignaturas se manifiesta de una forma irregular según Blanco y Rangel (1996): “los alumnos activos rezagados son aquellos que por cualquier razón no mantienen el ritmo regular del plan de estudios y su egreso ocurre en una fecha posterior a la establecida en dicho plan” (citado por Chain, 2001b: 10).

El rezago hace referencia al atraso, la deficiencia o el residuo que se refleja en la trayectoria escolar siempre con un tinte negativo para el sistema escolar, la institución educativa, la familia y el individuo. El rezago educativo para Aguirre (2004) “en pocas décadas se impuso como un fenómeno natural, simple y llanamente cotidiano en el lenguaje educativo en todos los niveles” (p.69). La autora señala algunas tendencias sobre rezago:

- Desde el manejo cuantitativo que atañe a la expansión y cobertura del sistema escolar, señalando a los que nunca acceden a la escuela, que más bien consiste en una forma de “exclusión”; o bien a la calidad de la escolarización, donde se incluyen los que quedan atrapados en el ciclo escolar sea por reprobación o por deserción lo que sería “rezago” propiamente dicho.
- En relación al lugar donde se centra la explicación, puede tratarse de un fenómeno individual, cuyas causas se ubican en el estudiante más como condiciones personales que explican un supuesto “fracaso escolar”, o como fenómeno social, que se enmarca en un contexto cultural, familiar y social en el cual la condición de exclusión y de vulnerabilidad en los diversos aspectos del nivel de vida inciden de manera directa en el atraso escolar.
- En referencia al nivel escolar y a las competencias esperadas, en principio, hay una marcada referencia a la escuela primaria, a la no conclusión de este ciclo o a su no acceso; a la ausencia de leer y escribir y al dominio del español, por su valor instrumental para acceder al conocimiento en general, tratase de niños o adultos, pero después se va implementando la conocida “bola de nieve”, donde cada nivel escolar atribuye su fracaso escolar a los anteriores ciclos que no se cursaron debidamente. Las causas del fracaso escolar se van ampliando, lo que implicó un refinamiento en las correlaciones,

desde los niveles más elementales, pasando por la lecto-escritura a las matemáticas, para abarcar los demás niveles escolares y sus índices de reprobación en diversas materias del campo de las ciencias duras, pero también de las blandas (p. 70-71).

En el nivel básico es común hablar de rezago educativo, como hace referencia Suárez (2001):

A los jóvenes que cumplen 15 años sin haber logrado concluir estudios de secundaria pasan a formar parte del *rezago acumulado*. Este mundo es el resultado del *atraso educativo* que ha existido en diferentes momentos del tiempo; es producto del reiterado incumplimiento de la meta de hacer universal la enseñanza básica. [...] El rezago está formado por la población adulta que no aprobó todos los grados escolares necesarios para cubrir la enseñanza básica (p. 18).

Este rezago les da cierta desventaja en especial a las clases más desfavorecidas en donde las condiciones sociales y culturales actúan en su contra para aprovechar las oportunidades educativas. Por lo que los jóvenes al no cursar ni concluir los niveles educativos no cuentan con los conocimientos, habilidades y comportamientos sociales aprendidos en escuela.

En este marco resulta muy interesante dar cuenta de otra forma de desigualdad, la que existe en cuanto al significado social del rezago educativo. Los diferentes significados resultan del diferente valor que otorgan comunidades específicas a la educación, de acuerdo con su cultura y con el nivel de desarrollo del lugar en que viven (Suárez, 2001, 20).

Además de estas tendencias, se pueden sumar las que menciona Chaín (2001b) “tomar en cuenta los términos operativos para diferenciar claramente el rezago en las asignaturas del plan de estudios y el rezago en la titulación, para tener una mayor precisión de la ocurrencia del fenómeno” (p. 10).

El rezago entonces puede encontrarse desde una visión general en el sistema educativo, en cada uno de los niveles educativos, hasta en aspectos más particulares como en el caso de las asignaturas o bien en el individuo. Muñoz

Izquierdo (2009) menciona que el rezago educativo es el resultado de un proceso en el que intervienen diversos eventos, como la exclusión del sistema educacional; el aprovechamiento escolar inferior al mínimo necesario; la extraedad; y el abandono prematuro de los estudios emprendidos -también conocido como “deserción escolar”- (p. 29)

Entonces, aunque es el individuo y la familia los que sufren las causas y consecuencias del rezago, los factores que lo provocan no se circunscriben a ellos mismos, sin embargo, se asumen y se consideran como los responsables directos “por no contar con las condiciones necesarias para cumplir con las expectativas institucionales, como si éstas dependieran de ellos” (SEP-ANUIES, 1988; ANUIES, 1994; Altamira, R., 1997; ANUIES, 2000 citado por Pérez Franco, 2001).

Algunas investigaciones dan cuenta de ciertos aspectos que llevan a los individuos al rezago, entre ellos Casillas y colaboradores (2007), muestran que los estudiantes con capital cultural en riesgo y alto riesgo “son los que tienen una condición escolar de mayor rezago; esto es, su experiencia escolar ha estado marcada por varios fracasos a la hora de acreditar sus cursos” (p. 26). Otros demuestran que en el primer año de la carrera surge un serio problema de rezago, con frecuencia debido a la reprobación (Miller, 2009; Casillas et al, 2007; citado por Silva y Rodríguez, 2013, p. 101).

En la investigación de Pascarella et al (1994) mencionan que se esperaría que una trayectoria ideal que inicia en el jardín de niños culminaría en el “college”, graduado o en la escuela profesional, sin embargo, se presentan ciertos aspectos que influyen de manera positiva o negativa en la transición del trabajo o la “high school” al “college” entre estos ubican a la familia, los valores tradicionales socioculturales, pares, aceptación del alumno a la comunidad, así como las habilidades, metas y satisfacciones personales que afectan la trayectoria de los alumnos y puede llevarlos a presentar un rezago.

El mismo autor con un grupo de investigadores realiza un estudio centrado en los alumnos de primera generación, es decir aquellos que no poseen ningún familiar (padres o hermanos) que hayan cursado o estén cursando el nivel superior.

Pascarella et al (2004), dan a conocer una serie de desventajas que provocan que los alumnos de primera generación se rezaguen o deserten, entre las que mencionan se encuentran características demográficas (sexo, etnicidad, edad, ingreso familiar, grados secundarios de estudio, trabajo voluntario en el “high school”), institucionales (promedio pre-college, desarrollo cognitivo), experiencias académicas universitarias (horas-créditos acumulados, tiempo de estudio, cursos tomados en cinco diferentes áreas de estudio, grados de “college”, relaciones de pares, uso de computadora, escritura y lectura) y experiencias no académicas (responsabilidades de trabajo, residencia dentro o fuera del campus, participación en actividades deportivas en el “college”, afiliación a hermandades, relación con los pares, actividades extracurriculares y participación voluntaria). Concluyen que hay ciertos aspectos sociales, culturales y académicos que afectan la trayectoria del estudiante de primera generación.

Otro estudio que muestra algunos factores que intervienen en el rezago es el de Casillas et al (2001), en donde el capital cultural es parte central de la investigación. Al igual que el estudio citado en el párrafo previo, también refieren a los alumnos de primera generación, situación que tiene repercusiones en el cumplimiento de los objetivos de enseñanza-aprendizaje, a esto le suman la diversidad de alumnos, principalmente por el tiempo de dedicación a la escuela: los de dedicación completa, medio tiempo o dedicación parcial, así como por las diversas condiciones que tienen en su hogares, el origen social del que provienen, el tipo de trayectoria educativa previa a la educación superior y el traslado a la escuela y a sus casas.

En cuanto a los aspectos relacionados con los docentes, Guzmán (2013), menciona que el rezago tiene una relación con los distintos contextos y situaciones en torno a la relación que los jóvenes tienen con sus profesores. Algunos “refieren falta de comunicación con los profesores, de interés o de capacidad de aquellos para enseñar, lo cual se convierte en un obstáculo tanto para la integración como para la formación académica” (p. 9).

Hoy en día el rezago se presenta como una consecuencia de las diferencias que se presentan dentro y fuera de las instituciones educativas, por lo que factores sociales, económicos, culturales, institucionales e individuales se encuentran presentes, se observa como un problema debido a la expansión del sistema educativo en donde se trata de impulsar el ingreso de más alumnos a los niveles superiores pero en el camino muchos se van quedando y aquellos que logran ingresar, pueden tener algún tipo de problema en su trayectoria escolar, lo cual podría ocasionar algún tipo de rezago o bien llevar al abandono escolar definitivo.

La deserción es otro de los problemas que enfrenta el sistema educativo, en ocasiones se presenta como una consecuencia del rezago, ya que el joven al retrasarse por alguna razón decide salir del sistema educativo. Sin embargo, es preciso saber a que se refiere, en que consiste, si se le puede llamar también abandono y qué tipos de deserción hay.

2.3 La Deserción

Existe un consenso en definir a la deserción como un abandono voluntario que puede ser explicado desde diferentes ópticas: social, económicas, cultural, individuales e institucionales, además de las distintas temporalidades que puede presentar. El término deserción, en su sentido etimológico proviene del latín *Desertāre*, deserción, y es lo dicho de un soldado: “Desamparar, abandonar sus banderas; abandonar las obligaciones o los ideales; abandonar las concurrencias que se solían frecuentar; separarse o abandonar la causa o apelación” (Real Academia Española). El término también tiene otras acepciones:

- Desertor: “es utilizado para describir el comportamiento de todos los alumnos que abandonan los estudios, sin reparar en las razones o circunstancias que determinan ese abandono. Pero a menudo, los desertores no se ubican así mismos en la categoría de fracasados. Muchos de ellos interpretan sus decisiones como pasos totalmente positivos para alcanzar determinadas metas. En realidad, ocurre a menudo que esos abandonos forman parte importante del proceso de descubrimientos que señala la maduración social e intelectual del individuo” (Tinto, 1987, p. 4).
- La deserción estudiantil, entendida no sólo como el abandono definitivo de las aulas de clase, sino como el abandono de la formación académica, independientemente de las condiciones y modalidades de presencialidad, es decisión personal del sujeto y obedece a un retiro académico forzoso (por el no éxito del estudiante en el rendimiento académico, como es el caso de expulsión por bajo promedio académico) o el retiro por asuntos disciplinares (Páramo y Correa, 1999, p. 66).
- Para Abarca y Sánchez (2005), “la deserción es la situación en la cual un estudiante inicia un programa académico pero no lo termina, siendo éste de manera transitorio o definitivo” (p. 5).
- Rodríguez y Hernández (2008) definen la deserción como “la no conclusión de los estudios, ubicando la deserción escolar, concebida

como el retiro temporal o definitivo, del sistema educativo ya que se presenta como uno de los factores que explican la falta de conclusión de los estudios” (p. 4).

- La deserción es, por excelencia, un problema del sistema educativo, íntimamente ligado a los entornos, contornos y dintornos⁹ del mismo, tales como ambientes educativos, situaciones familiares, exigencias ambientales y culturales que afectan directamente al desertor (Páramo y Correa, 1999, p. 71).
- En el ámbito de la educación superior, el término deserción se define regularmente como el abandono de los cursos o la carrera a los que se ha inscrito el estudiante, dejando de asistir a las clases y de cumplir con las obligaciones establecidas previamente, lo cual tiene efectos sobre los índices de la eficiencia terminal de una cohorte. En tal caso, el total de las deserciones de los alumnos contribuye a conocer el comportamiento del flujo escolar en una generación (UdeG,1994 citado por Chain, 2001b).
- Se define por el abandono que hace el alumno de los cursos o carreras a las que se ha inscrito, dejando de asistir a las clases y de cumplir las obligaciones fijadas, lo cual afecta la eficiencia terminal del conjunto. Es un indicador que, tomando en cuenta al total de las deserciones de los alumnos, aprecia el comportamiento del flujo escolar de una generación (Glosario de la educación superior, ANUIES, 1986 citado por Chain, 2001c).
- Desde el punto de vista más concreto, la deserción es una manifestación de conducta que podría ser el resultado de la interacción de una serie de características o variables, pero que reviste una implicación fundamental: refleja la decisión por parte de un individuo, y en este caso específico de un estudiante universitario por interrumpir

⁹ El término dintornos, de acuerdo al Diccionario de la Real Academia Española, significa la “delineación de las partes de una figura, contenidas dentro de su contorno, o de las contenidas en el interior de la planta o de la sección de un edificio (<http://www.rae.es/>)

sus actividades académicas (Otero, p. 5 s/f, citado por Abarca y Sánchez 2005).

El abandono es una constante en las definiciones, cuando el estudiante aspira y no logra concluir su proyecto educativo, por lo que se utiliza el concepto de abandono como sinónimo de deserción en diversas investigaciones

Tinto considera como desertor a aquel individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior no presenta actividad académica durante tres semestres consecutivos. En algunas investigaciones, a este comportamiento se le denomina “primera deserción” (first drop-out), ya que no se puede determinar si pasado este tiempo el individuo retomarará o no sus estudios o si decidirá retomar o no sus estudios o si decidirá iniciar otro programa académico (Tinto 1989, Cabrera et.al. 1992 y 1993, Adelman 1999 citado por Díaz Peralta, 2008).

La deserción podría ser el resultado de la interacción de una serie de características, se puede diferenciar con respecto al tiempo y al espacio La temporalidad de la deserción puede variar Abarca y Sánchez (2005) menciona dos:

- a) “Parcial: se refiere al abandono temporal de la actividad académica (se presume un regreso)
- b) Total: se refiere al abandono definitivo de la actividad académica (el estudiante no regresa)” (p. 6).

En cuanto al espacio, se observa desde tres ópticas:

En primer lugar el individual que se refiere al hecho de que la persona llega a la universidad buscando obtener un título que lo acredite ante la sociedad como alguien que tiene la idoneidad intelectual y desea retribuirle la cualificación. En consecuencia, quien no logra esta meta individual es llamado desertor.

En segundo lugar, se encuentra la óptica institucional, que se relaciona con el choque del estudiante contra los preceptos institucionales que lo repelen, llevándolo lentamente a comprender que debe retirarse, una veces conscientemente, otras de manera irracional y dolorosa.

En tercer y último lugar, la óptica estatal en donde la deserción se define como base en la organización educativa del país (Salazar, G, 1999, citado en UNESCO, 2002, p. 21-22).

La deserción se centra en el individuo al cual se le señala como responsable, sin embargo Páramo y Correa (1999) ubican como actores de la deserción:

- Desertores: estudiantes que se hayan retirado de su formación universitaria
- Padres de familia de los desertores
- Excompañeros de estudio: alumnos del semestre del cual se retiró el desertor
- Profesores: quienes acompañaron al desertor en el proceso educativo hasta el semestre de retiro
- Directivas y administradores académicos (p. 70).

Si bien la deserción afecta de manera directa al individuo, éste no es el único actor que se puede ubicar. Son varios aspectos que influyen para que el alumno decida desertar, aunque no todos los que abandonan una institución quedan fuera del sistema de educación superior ya que pueden irse a otra institución por lo que sería una deserción temporal. Por lo tanto se puede hablar de diferentes clases de deserción:

- Deserción total: abandono definitivo de la formación académica individual
- Deserción discriminada por causas: según la causa de la decisión
- Deserción por facultad (Escuela o departamento): cambio facultad-facultad
- Deserción por programa: cambio de programa en una misma facultad
- Deserción a primer semestre de carrera: por inadecuada adaptación a la vida universitaria
- Deserción acumulada: sumatoria de deserciones en una institución (Páramo y Correa, 1999, p. 68).

Además de esta diferenciación se pueden encontrar varios tipos de deserción.

El abandono de un semestre puede obedecer a diferentes aspectos personales, tales como una enfermedad o alguna oportunidad laboral. Por su parte, el abandono por un año puede ser adrede, ya que hay carreras en las

cuales los mismos cursos que se abandonaron (en un momento dado) son requisitos para otros y, por lo tanto, las restricciones de matrícula retardan el regreso a las aulas por un año, o pueden haber otras situaciones (como embarazos o becas de estudio) en los cuales el tiempo de la deserción se prolonga por un año o más (Abarca y Sánchez, 2005, p. 5).

De este análisis, podríamos decir que existe, tomando como referencia el momento en que se da el abandono, los siguientes dos tipos:

- a) Deserción Intra-semestral. Ocurre en el caso de retiros justificados o injustificados durante el semestre
- b) Deserción Inter-semestral: se da con el cese de matrícula para un determinado semestre (Bolaños, 1985, p. 11 citado por Abarca y Sánchez 2005).

También se puede entender que dentro de la deserción se incluyen los alumnos que no logran concluir su formación universitaria, con lo que se refleja de manera negativa en la institución educativa y al estudiante que por diversas razones abandona temporal o definitivamente el sistema escolar universitario. Entonces, la deserción incluye diversos factores:

- “Tiempo: Transitoria y definitiva
Temprana y tardía
- Espacio: Aula
Carrera
Institución
Sistema
- Tipo de deserción: Potencial
Real
- El actor relevante: Individuo
Institución
Sistema
- Las causas” (UNESCO, 2002, p. 28).

Como afirma Tinto (1989) la deserción en la educación superior es extremadamente compleja, ya que implica no sólo una variedad de perspectivas, sino que, además, refiere a una gama de diferentes tipos de abandono. Adicionalmente, este autor afirma que ninguna definición puede captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno, quedando en manos de los investigadores la elección de la definición que mejor se ajuste a sus objetivos y al problema (citado por Díaz Peralta, 2008, p. 68).

Tanto en el nivel básico, el medio y el superior, se presenta una pérdida constante de estudiantes antes de concluir los ciclos escolares y por consecuencia de titularse.

El abandono de los estudios o bien, la reprobación y el consecuente rezago que caracteriza a un porcentaje no despreciable de las trayectorias estudiantiles, constituyen temas relevantes en el estudio del fenómeno educativo en nuestro país y han dado lugar a explicaciones de muy diverso orden (Tinto, 1987 citado por Pérez Franco, 2001).

A través de distintas investigaciones regionales y nacionales dan cuenta de un número importante de estudiantes que no logran culminar sus estudios universitarios, con el consecuente costo social asociado al fenómeno. En América Latina varios autores de distintos países han realizado estudios sobre la deserción, Páramo y Correa (1999) mencionan una serie de factores que influyen en la trayectoria escolar y pueden llevar a los alumnos a la deserción:

Los ambientes educativos universitarios, ambientes familiares, proceso educativo y acompañamiento al estudiante en su formación, la edad, la adaptación social, bajos niveles de comprensión unidos a la falta de interés y apatía por los programas curriculares, modelos pedagógicos universitarios diferentes al del bachillerato, programas micro-curriculares universitarios rígidos con respecto a los de su formación secundaria, evaluaciones extenuantes y avasalladoras, cursos no asociados ni aplicables con su ejercicio profesional, factores económicos, cantidad de oferentes, orientación profesional y masificación de la educación (Páramo y Correa, 1999, p. 69- 70).

Los autores dan un panorama general desde su concepto, clases, variables y actores que se pueden ubicar en la deserción, la cual consideran un problema educativo y social. La investigación tenía como finalidad facilitar la detección y tomar las acciones necesarias para prevenirla, ya que mencionan los alumnos desertores presenta una serie de características desfavorables que lo llevan a abandonar la institución.

Abarca y Sánchez (2005) en su exploración en la deserción estudiantil en la educación superior de la universidad de Costa Rica, da a conocer algunos factores que otros autores ponen de manifiesto en cuanto a la deserción

Factores psicosociales y sociodemográficos del contexto familiar, recursos económicos, alguna limitación física y mental, la ausencia de disciplina, violencia intrafamiliar y social y el método en el estudio. Además de deficiencias en programas académicos, las expectativas sobre la carrera matriculada, la matrícula en carreras no deseadas, la carga académica, el arribo a la escuela en edad tardía, el lugar de residencia, la falta de orientación vocacional, componentes de la personalidad -aspiraciones, motivación, entre otros- (Otero, s/f: 8-9 citado por Abarca y Sánchez 2005).

En lo encontrado por Abarca y Sánchez (2005), dan una explicación sobre uno de los factores individuales, el sexo y como éste no se relaciona con la deserción, además de la institución de la cual provienen:

pues dan cuenta que tanto mujeres como hombres desertan de igual manera; los estudios anteriores presentan una mayor deserción en los jóvenes provenientes de colegios públicos que de colegios privados; dentro de estos colegios públicos los alumnos provenientes de colegios técnicos son más propensos a la deserción pero tienen una mayor incidencia los de colegios nocturnos; y por último menciona que la deserción es potencial en los tres primeros años de carrera universitaria a partir de su respectivo ingreso (p. 8-10).

En otra investigación de deserción estudiantil universitaria chilena, Díaz Peralta (2008) menciona las cuestiones sociales como factor decisivo pero relacionado con otros elementos que llevan al alumno a la deserción. Retoma a "Spagy (1970)

encontró seis predictores de la deserción estudiantil en colleges norteamericanos: integración académica, integración social, estado socioeconómico, género, calidad de la carrera y el promedio de notas en cada semestre” (Spagy, 1970 citado por Díaz Peralta 2008).

Otro autor que menciona es Bean (1980), para tomar en consideración los cuatro factores que inciden en la deserción: 1) factores académicos: preuniversitarios, integración académica y desempeño académico, 2) factores psicosociales: metas, utilidad percibida, interacción con padres y docentes; 3) factores ambientales: financiamiento, oportunidad de transferirse, relaciones sociales externas; 4) factores de socialización: rendimiento académico, adaptación y compromiso institucional (Bean, 1980, citado en Díaz Peralta, 2008, p. 73).

En lo que respecta a las consecuencias, la deserción presenta varias como: sociales y en términos de las expectativas de los estudiantes y sus familias; emocionales por la disonancia entre las aspiraciones de los jóvenes y sus logros; económicas tanto para las personas como para el sistema en su conjunto. Además se encuentran en una situación de empleo desfavorable respecto a quienes terminaron (González, 2005 citado por Díaz Peralta 2008)

Tras tomar en consideración investigaciones anteriores, Díaz Peralta (2008) llega a la conclusión de que la deserción en los estudiantes es el resultado de la combinación y efecto de distintas variables. Entre los factores se encuentran características preuniversitarias, institucionales, familiares, individuales y las expectativas laborales. Éstas influyen en la integración social y académica, las cuáles a través del grado de motivación del estudiante provocan un efecto positivo – aumentando la probabilidad de permanecer- o negativo- presentando mayor probabilidad de desertor (p. 82).

En algunos estudios de países de Latinoamérica observan la influencia de los aspectos relacionados con las presiones económicas de las familias y la forma de integración de las mismas, se ha observado la importancia de la violencia intrafamiliar y social, problemas de salud psicosomática, problemas con la justicia, problemas de disciplina, así como el arribo a la escuela a edad tardía.

En otros estudios, se ha sugerido que también el sistema de aprendizaje y la relación docente- alumno son elementos destacados en las explicaciones de la decisión de desertar (Páramo y Correa 1999 y Osorio y Jaramillo 2000, Pérez Franco 2001, citado por Rodríguez y Hernández 2008).

En estas investigaciones se observa que existen varios factores que pueden ser causa de la deserción escolar, no hay un factor principal sino una serie de factores que se vinculan entre sí para que el alumno abandone ya sea temporal o definitivamente el sistema educativo. Entre estos factores se presentan aspectos: sociales (familiares, sociodemográficos, psicosociales), económicos, culturales, individuales y algo que se repite en todas las investigaciones son los factores institucionales en cuanto a los planes y programas, los contenidos, ambientes educativos, modelo pedagógico, antecedentes educativos y matrícula en carreras no deseadas.

En México las investigaciones sobre deserción muestran varios factores como causa, algunos se pueden ubicar en otros estudios de la región de América Latina. Por lo que algunas causas pueden ser consideradas como universales.

las presiones económicas familiares y las dificultades de integración familiar, siguen presentes en las explicaciones pero junto a ellos se agregan las relativas a la inadecuada orientación escolar (que muchas veces provoca una defectuosa elección profesional), la reprobación escolar reincidente, problemas de salud, la edad de ingreso, o bien el traslape de horarios estudio-trabajo (Fresán 2001, Chain Revueltas et. al 2001, Muñiz Martelón 1997, citado por Rodríguez y Hernández, 2008).

En la década de 1980 Vincent Tinto presenta varias investigaciones relacionadas con la deserción en México, da las bases para futuros estudios ya que además de definir el problema muestra una perspectiva de las causas y su tratamiento.

Tinto (1987) menciona entre las causas: raza, capacidad y situación socioeconómica, además del factor de género en donde las mujeres tienen más probabilidades de terminar su carrera de cuatro años en el periodo “reglamentario” que los varones, cuando desertaban mostraban tendencias de

hacerlo más tempranamente que éstos. Presumiblemente este refleja la tendencia de las mujeres a abandonar en forma voluntaria la educación superior y la de los hombres a ser más excluidos más a menudo de la institución por razones académicas (p. 28-29).

La deserción puede explicarse por el entorno económico, cultural y social, tanto por razones económicas de las instituciones, y por las dificultades socioeconómicas de las poblaciones como por razones relacionadas con la solidez o calidad educativa de las propias Instituciones de Educación Superior. Un estudio relativamente reciente de Rodríguez y Hernández (2008) menciona las diferencias existentes entre las Instituciones de Educación Superior públicas y privadas:

36% es el promedio para las primeras en cuanto a la no conclusión de los estudios, mientras que 28.8% lo es para las segundas. Evidentemente el problema de la no conclusión parece agravarse un poco más en el caso de las públicas (p. 4).

Los desertores parecen contar con perfiles más bajos en su registro escolar de bachillerato y licenciatura en comparación con estudiantes activos con alta probabilidad de concluir exitosamente los estudios; de suerte que manifiestan más problemas relacionados con su desempeño escolar. Concurren otros factores que pueden estar presentes y que hay que considerar.

Si bien presentan perfiles bajos se ubica otro factor que marca la trayectoria de los estudiantes y es el ser estudiantes de primera generación. Ramírez (2013) menciona estos alumnos al estar matriculados en cierta carrera no deseada puede llevar a los jóvenes de primera generación a desertar:

Hay quienes comentan encontrarse a gusto en la carrera asignada, otros tratan de adaptarse a la nueva situación y dotar de sentido a esa experiencia, algunos más se debaten ante la decisión de permanecer, solicitar cambio de carrera, aventurarse a un nuevo examen de ingreso en otra escuela o abandonar

La deserción universitaria no empieza en la universidad. En algún punto anterior de su vida el individuo se ve privado de las oportunidades para alcanzar los méritos que

le procuran, a su vez, futuras oportunidades de acceso a la educación superior. Aquellos que logran continuar con sus estudios tienen que sortear obstáculos para poder permanecer en la escuela. En donde varios factores intervienen en las posibilidades que un joven puede tener en el éxito o fracaso escolar pues en ocasiones estos aspectos obligan a los jóvenes a rezagarse o bien abandonar la escuela e integrarse de manera inmediata a la fuerza laboral.

En el estudio de Rodríguez y Hernández (2008) genera una propuesta de caracterización de las causas más relacionadas con el fenómeno de la deserción, en términos de “núcleos explicativos”: económicos, escolar y el institucional. En cuanto al primero hace relevante el aspecto laboral; en el segundo resalta el aprovechamiento y actitud escolar; y en cuanto al tercero lo relacionado con la organización y administración de la academia y en lo relativo al desempeño docente frente al curso (p. 8).

Otro estudio que menciona como un aspecto de la deserción el ámbito laboral es Casillas et al (2001) indica que la educación superior hace caso omiso de las responsabilidades sociales que pueden tener los estudiantes más allá del compromiso escolar. Ya que existen algunos que trabajan, tienen dependientes económicos e incluso hijos. Condiciones que repercuten en la vida académica de los alumnos, en sus ritmos de estudio, en el tiempo que le dedican a sus tareas escolares, en la diversidad de preocupaciones y ocupaciones que tienen en la vida diaria. Más aún, algunas investigaciones realizadas en Estados Unidos muestran que estas características se asocian con una temprana salida de la universidad (Horn y Bertold, 1996; Lee, 1996; Bonham, y Luckie, 1993; citado por Casillas et al, 2001).

En estos términos, la desventaja socioeconómica se presenta como una constante en los jóvenes que se rezagan o desertan, al igual que los problemas o crisis que pueden desarrollar las familias de los estudiantes. Varias investigaciones muestran que es el primer año un episodio crítico en la vida del joven universitario “En general, éstas coinciden en señalar que durante el primer año ocurre la mayor incidencia de deserción o abandono escolar, la cual oscila entre 20 y 30%” (Chain y

Ramírez, 1997, De Garay, 2006; De Garay y Serrano, 2007; citado por Silva y Rodríguez, 2013, p. 101).

Otro factor que mencionan en investigaciones recientes como causa de la deserción es la convivencia con los pares, que se gestan desde las primeras semanas, y el encuentro con los espacios universitarios son el vínculo necesario para que los estudiantes de primer ingreso se muestren cómodos en el lugar, representan la mejor señal de que la integración está en proceso. Si bien no es el elemento central que define el sentido de la universidad, este gusto por convivir se manifiesta de manera paralela con el interés de formarse profesionalmente (Guzmán, 2013; Mariscal, 2013).

Sin embargo, no se puede hacer una jerarquía definitiva de los factores que llevan a la deserción o al rezago pues se conjugan varios de éstos para llevar al joven al fracaso escolar. Entre las causas que se mencionan en las investigaciones se pueden ubicar según su naturaleza en: sociales, económicas, culturales, institucionales e individuales. Éstas se relacionan con la desigualdad educativa ya que hacen alusión a las diferencias, las cuales llevan a que los jóvenes presenten algún tipo de rezago o deserten. En ocasiones la deserción es consecuencia del rezago, el individuo al ir reprobando materias o dejar un semestre y no cubrir los créditos necesarios decide dejar la escuela.

3. LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN EL REZAGO Y LA DESERCIÓN

Los factores que mencionan las investigaciones sobre rezago y deserción, se pueden dividir en cinco grupos: sociales, económicos, culturales, institucionales e individuales. Éstos tienen una relación directa con la desigualdad educativa ya que tiene que ver con las diferencias que se desarrollan dentro y fuera del sistema educativo.

“La noción de igualdad o desigualdad se refiere a la manera en que se distribuye cierto bien entre los miembros de una población” (Martínez, 2002, p.418), siendo la desigualdad la parte negativa por lo que se relaciona con injusticia, pobreza, miseria, inequidad, escasas oportunidades o mala calidad. “En educación la desigualdad hace referencia al acceso a la escuela; la cantidad y la calidad de insumos escolares; la permanencia; el número de resultados o el número de personas que termina cierto grado escolar” (Martínez, 2002, p. 418). Sin embargo, la posibilidad que tiene un individuo de acceder, permanecer y en el logro de los objetivos fundamentales depende de factores económicos, culturales y sociales.

Estas diferencias negativas se presentan como una constatación en los alumnos que son proclives al fracaso escolar, aunque estas desigualdades no se originan en el sistema educativo sino que se agravan en él, se conjugan diversos factores para que la trayectoria de los alumnos se vea afectada. Aunque estos elementos tienen distintos niveles y dimensiones llevan a los individuos a ser desplazados y marginados del sistema educativo. Es por eso que los diversos estudios sobre desigualdad educativa pueden analizar el problema desde diversas perspectivas.

Investigaciones como las de Bartolucci (1994), Boudon (1983), Bourdieu y Passeron (2009), De Garay (2004), Marchesi (2000) y Pérez Franco (2001) mencionan que las raíces se encuentran en las diferencias, en los factores sociales, económicos, culturales e institucionales, además de las características de los sujetos tanto físicas como académicas que condicionan el progreso educativo y los resultados que obtienen los individuos.

3.1 La intervención de los factores sociales

Las desigualdades se acentúan en la escuela, “según Sorokin, la función de proporcionar las capacidades necesarias a las sociedades; tiene también la de seleccionar a los individuos y orientarlos hacia las posibilidades sociales existentes” (Boudon, 1983, p. 29). Ya que en ésta se le enseña al individuo a que se identifique con un grupo en específico con el cual debe compartir ciertas características por eso se da el aprendizaje de roles, status y jerarquías. Durkheim (2003) menciona que se deben suministrar los conocimientos necesarios básicos e indispensables para permitir a los niños y jóvenes (nuevas generaciones) ocupar las posiciones de los adultos en el desempeño de las tareas sociales. De ahí que se les tenga que preparar para que sirvan a la sociedad en su conjunto.

El origen social se presenta como un factor constante en la explicación de la desigualdad educativa ya que influye en las probabilidades de acceso, permanencia y conclusión en los diferentes niveles educativos. “El éxito y el fracaso escolar ponen de manifiesto la disparidad de oportunidades que tienen los sectores sociales, de acuerdo con el lugar que ocupan en la estructura de la sociedad” (Bartolucci, 1994, p. 11).

Se ha observado que el origen social da explicación de la desigualdad educativa ya sea “dentro de la tradición liberal, que la escuela es un espacio de justicia social, donde se da la igualación de oportunidades y se premia el mérito individual” (Casillas, M., et al, 2007, p. 10), pero hay otras perspectivas en donde se pone el acento en el papel de reproducción de las desigualdades sociales “aun cuando no haya una exclusión de entrada, la escuela se encarga de ir diferenciando a los escolares según su mérito y su desempeño académico, lo que en realidad esconde un proceso de diferenciación social de acuerdo con sus orígenes sociales” (Casillas, M., et al, 2007, p. 11). Si bien fueron criticadas estas posturas se llega a que la escuela contribuye a la reproducción de la estructura social, sin dejar de lado las desigualdades y diferencias sociales.

Las diferencias entre los distintos grupos sociales que conforman una sociedad marcan una jerarquía de acuerdo a la acumulación de ciertos bienes,

recursos y conocimientos. Bourdieu y Passeron (2009) señalan que la sociedad se reproduce y legitima para que los grupos dominantes sigan en la cúspide de la pirámide social. Estos grupos son los que asignan aquello que se debe tener, obtener y conocer de acuerdo al grupo social al que se pertenece, si bien se puede presentar una movilidad el individuo tiene la obligación de aprender todo lo relacionado con el grupo al cual ingresó. Ya que “los miembros de toda una colectividad social tratan de restringir el acceso a los recursos y oportunidades de la comunidad haciendo para ello referencia a un atributo de grupo: identidad étnica, idioma, origen social, religión, etc” (Littlewood, Herkommer y Koch, 2005, p. 27).

Los grupos más vulnerables serán aquellos que se encuentran en la base de la estructura, los cuales presentan grandes desventajas dentro de la sociedad fundada en la competencia y en el ejercicio de capacidades por lo tanto sus oportunidades se pueden restringir conforme avanzan los niveles educativos.

Como menciona Luengo (2005)

se puede restringir el acceso a las oportunidades y recursos, a través del encerramiento que permite a las colectividades elevar al máximo las recompensas. El grupo de los “incluidos” comparte una cultura y una identidad común y en consecuencia normas que legitiman la exclusión. El “encerramiento” social se alcanza cuando las instituciones y distinciones culturales no sólo crean fronteras que mantienen fuera a otros, en contra de su voluntad, sino que también se utilizan para perpetuar la desigualdad (p. 55).

Bourdieu y Passeron (2008), muestran la desigualdad educativa de acuerdo a la estructura social y la eliminación que ésta conlleva presente en todos los niveles educativos. Hacen referencia al nivel superior en donde:

la desigualdad inicial de las diversas capas sociales ante la educación se muestra ante todo en el hecho de que están muy desigualmente representadas, ya que se hace evidente que el sistema educativo pone objetivamente en funcionamiento una eliminación de las clases más desfavorecidas bastante más total de lo que se cree (p. 13).

Aunque en los últimos años se presenta en todos los niveles educativos un incremento de los alumnos de los diversos orígenes sociales hasta en el nivel superior, el número de jóvenes de las clases bajas aumentó. Sin embargo, “la universidad sigue funcionando como un espacio que reproduce la exclusión y la desigualdad social” (Casillas M., et al, 2007, p. 8).

Las características de cada grupo serán un factor que determine la trayectoria escolar de los individuos, ya que aquellos que forman parte del grupo dominante transitarán de mejor manera en el sistema educativo y lograrán llegar a los niveles superiores. “Un punto sobre el cual todo el mundo está de acuerdo es que existe generalmente una relación elevada entre el nivel de instrucción alcanzado por un individuo y su status social” (Boudon, 1983, p. 40).

Estas características se obtienen a través de las diversas instituciones que conforman la sociedad, en primera instancia la familia como institución primaria es donde el individuo aprende y se apoya, ésta “guarda su papel de instancia de orientación en la medida en que contribuye a determinar el nivel escolar y, más generalmente, las expectativas sociales del hijo” (Boudon, 1983, p. 29). Es en gran parte la responsable de la herencia social, tanto el nivel de estudios de los padres, su cultura, apoyo y el interés e implantación en la educación de sus hijos tiene una enorme repercusión en los años que van a estar escolarizados y, en definitiva, en su progreso educativo.

“Para Parsons como para Sorokin, el subsistema familiar juega un rol esencial en el proceso de generación de desigualdades. La familia constituye un sistema de solidaridad. Cada miembro de una familia comparte un status social que es el mismo para todos y que caracteriza a la familia en tanto que tal. La familia tiene, pues, una influencia reguladora sobre las ambiciones escolares de los hijos” (Boudon, 1983, p. 81).

La familia influye en el individuo de manera directa pero también en cuanto a las “expectativas en los estudios universitarios de sus hijos, en la medida que podrían significar una mejora para el núcleo familiar o permitir una vida más holgada para los hijos” (Guzmán, 2013, p. 10). Por lo que aquellos que cuentan con padres con

escolaridad en los niveles superiores, pueden presentar una ventaja en comparación con aquellos que no cuentan con estos estudios.

Además del efecto del nivel de estudios de los padres en el desempeño escolar, se presentan otros factores familiares que también influyen como el clima educativo en el hogar y las expectativas. Dentro de este clima se encuentran: las condiciones de vivienda, alimentación, educación, salud, seguridad, así como diversión y esparcimiento que cada familia puede brindar de acuerdo al estrato social al que pertenece. Mier y Terán y Pederzini (2010) mencionan que los niños y jóvenes de familia en donde los adultos tienen más escolaridad, además de un mejor clima educativo en el hogar y mayores expectativas asistirán con mayor frecuencia a la escuela y tendrán mayores logros educativos en comparación con aquellos que presenten características contrarias (p. 637).

Cualquier cambio que presente la familia se verá reflejado en el desempeño escolar. Por ejemplo cuando entra a trabajar, se presenta alguna enfermedad de algún miembro de la familia incluyendo al individuo, problemas en la economía familiar o bien cuando se separan los padres.

“Se aduce que la ruptura implica una reducción de tiempo y dedicación del padre no residente, así como una mayor vulnerabilidad económica, una probable conducta inadecuada por parte de los padres y mayores niveles de estrés y conflicto. Además, se observa que el efecto de la ruptura es mayor si ocurre cuando los hijos se encuentran en edades más tempranas” (Mier y Terán y Pederzini, 2010, p. 627).

A través de la familia el individuo aprende que hay una relación entre el individuo, la familia, el grupo social y la sociedad en su conjunto pero que al mismo tiempo presenta diferencias. La familia le brinda lo necesario para ser parte de la sociedad y, como menciona Bourdieu (2000), aquello para ser parte de un grupo, fundamentalmente a través del capital social, el cual:

está constituido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo. Expresado de

otra forma, se trata aquí de la totalidad de recursos basados en la pertenencia a un grupo (p. 148).

Por lo tanto la familia, el grupo social y la sociedad están relacionados para mantener la estructura social, hay una red de relaciones sociales tanto la familia como el grupo social que permite al individuo desarrollarse de una mejor manera y mantenerse en el estrato social al cual pertenece. La sociedad se encuentra en constantes cambios, desde hace algunos años se presenta “inestabilidad familiar, hogares monoparentales, aislamiento social y la disminución de la solidaridad de clase basada en los sindicatos, el mercado laboral y las barriadas, y redes sociales de clase obrera” (Silver, 2005, p. 27).

Después de la familia, la escuela es la institución en donde el individuo aprende lo necesario para integrarse a la sociedad de la cual forma parte, es la primera transición que experimenta. “Ella supone el inicio de una nueva relación social sostenida fuera del ámbito privado que representa la familia, al introducir a los niños en un ámbito público, en el que intervienen nuevos agentes en su socialización” (Miller, 2002, 235).

En los últimos años la educación se presenta como un derecho universal por lo cual todas las clases sociales pueden acceder a ella, de aquellos que ingresan no todos logran concluir los distintos niveles educativos y son muy pocos los que logran llegar a los niveles superiores en donde el origen social interviene en la trayectoria escolar de los alumnos por lo que los que llegan al nivel superior en su mayoría provienen de las clases sociales que se encuentran en la parte superior de la estructura social. Ya que conforme avanza el sistema educativo la selección es mayor y se “reproduce, multiplica e incluso intensifica las diferencias de entrada al sistema” (Blanco, 2009, p. 1020).

Aunque se presentan casos en los que individuos de clases sociales desfavorecidas logran llegar al nivel superior. Bourdieu (2000) menciona que:

Los estudiantes de clases populares y medias que acceden a la enseñanza superior han sufrido necesariamente una selección más fuerte. Así, mecanismos de eliminación diferida, la composición de las probabilidades

escolares de clase y de las probabilidades de éxito posterior correspondientes a las distintas secciones y a los distintos centros, transforman una desigualdad social en una desigualdad propiamente escolar, es decir, en una desigualdad de "nivel" o de resultado que oculta y consagra escolarmente una desigualdad de las probabilidades de acceso a los niveles más elevados de la enseñanza (p. 214).

A través de la educación es que la sociedad mantiene la estructura social y presenta de manera natural las desigualdades que conlleva el pertenecer a un estrato social en específico. Las desigualdades entre las clases como menciona Bourdieu y Passeron (2009)

Son incomparablemente más fuertes, en todos los países, cuando se las mide por las "probabilidades de paso" (calculadas a partir de la proporción de niños que, en cada clase social, acceden a un nivel dado de enseñanza, con un resultado equivalente) que cuando se la mide por las "probabilidades de éxito". Así, con el mismo resultado los alumnos procedentes de las clases populares tienen más posibilidades de "eliminarse" de la enseñanza secundaria renunciando a entrar en ella que de eliminarse cuando ya han entrado y, a fortiori que de ser eliminados por la sanción expresa de un fracaso en el examen (p. 207-208).

Es entonces que las características de los diferentes grupos sociales contribuyen positiva o negativamente aún en el nivel superior por lo que la selección continua y el número de individuos que logran concluir es mucho menor al que ingresó.

En el nivel superior se ratifica la excelencia de una minoría y se deja paso libre a un gran número de estudiantes cuya capacidad y calidad académica vuelven a quedar sujetas a las formas de eliminación que se constatan en la educación básica (Bartolucci, 1994, p. 17-18).

Algunos aspectos sociales se encuentran en la explicación del rezago y la deserción, pero no es la única causa que se ha detectado, se presentan otros factores que pueden contribuir. A continuación se presentan algunos elementos económicos que tienen una relación con las diferencias en la escuela.

3.2 El asunto de los recursos económicos

Otro elemento dentro del rezago y la deserción son las cuestiones económicas, el cual como menciona Bourdieu (2000) “es convertible en dinero, y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad” (p.135). Aquellos individuos con mayores recursos económicos pueden acceder a mejores bienes y servicios por lo que presentan una mayor probabilidad de estar mejor preparados para adaptarse al sistema educativo y llegar a los niveles superiores. Por lo que estos problemas se podría explicar a través de aspectos económicos ya que aquellos con menores recursos tendrán muchas más dificultades y se verán desplazados y marginados del sistema.

El sistema educativo filtra apoyando en la distribución de la riqueza y otros factores por lo que sólo salen unos cuantos. Desde luego que los jóvenes provenientes de hogares de mayores ingresos o en posiciones favorables, tienen mayores oportunidades y la posibilidad de optar por cualquier vía de formación; en cambio, los jóvenes que están en la posición opuesta, sus oportunidades son más escasas. En todos los países, las personas pertenecientes a los estratos de mayores ingresos, tienen más grados de escolaridad que los de estratos inferiores, como explica Rubio Oca (2005):

En la educación superior los beneficios en la inversión educativa aún no son equitativos. En efecto, con los recursos públicos destinados a operar el sistema público de educación superior, se subsidia 15 veces más a los jóvenes que provienen de familias que se encuentran en los últimos tres deciles de ingresos de la población, en comparación con aquellos que pertenecen a familias cuyos ingresos se ubican en los primeros tres deciles (p. 115).

Al ser la familia el grupo que apoya de manera directa al individuo, la capacidad económica se ve reflejada en el logro educativo. Bartolucci (1994) menciona como afectan los costos directamente relacionados con el hecho de asistir a la escuela, o sea ropa apropiada, transporte, útiles y pago de colegiaturas, según sea el caso; y el

retraso en que incurren los jóvenes que continúan estudiando para integrarse al trabajo, al menos de tiempo completo.

Por lo que el tamaño de la familia puede afectar los logros educativos ya que se ha observado una relación con la distribución de los recursos económicos y el número de hijos, “al tener un mayor número de hijos, lo que toca a cada uno será menor. Mientras que aquellas familias que tienen menor número de hijos presentan un mayor interés en la educación en comparación con aquellas familias con un mayor número de hijos” (Mier y Terán y Pederzini, 2010, p. 629).

Además de la distribución de los recursos entre los miembros de la familia el factor económico causa ciertas desigualdades en la escuela ya que el acceso a ciertos bienes y servicios en el hogar de cierta forma apoyan el desempeño escolar. Aquellos alumnos que cuentan con todos los materiales necesarios (útiles, libros, computadora, Internet, uniformes, etc.), pueden cumplir con las actividades escolares. Ejemplo de esto es el caso del acceso a Internet se convierte en una necesidad escolar que al no contar con éste se convierte en una causa de desigualdad, “aquellas personas con mayores recursos y que pueden acceder con facilidad a Internet tienen más posibilidad de recibir información, de ampliar su cultura y de estar mejor preparados para adaptarse a la nueva sociedad del conocimiento” (Marchesi, 2000, p. 138).

Además de los aspectos sociales y económicos, otro factor que interviene en el rezago y la deserción es el relacionado a las cuestiones culturales.

3.3 La cultura

Entre los aspectos que se observan en el rezago y la deserción se presentan las cuestiones culturales que como mencionan Casillas et al (2007) influyen para que “las poblaciones estudiantiles no sean homogéneas y que amplios sectores del estudiantado se enfrenten a situaciones de riesgo frente a sus estudios” (p. 8). Los factores culturales hacen referencia a aquellas prácticas, costumbres, hábitos, conocimientos y bienes culturales los cuales posee o tiene acceso el individuo que le permite formar parte de una sociedad.

En la educación estos factores afectan el aprovechamiento escolar ya que hacen una diferencia en cuanto a los alumnos que poseen y acceden a éstos de los que no. Los alumnos al ingresar en algún nivel educativo deben “mostrar conocimientos y habilidades precisas, sensibilidades artísticas y criterios estéticos, formas de comportamiento y de ser específicas” (Casillas et al, 2007, 13). Ya que aquellos que los poseen pueden beneficiarlos en el sistema educativo, además de dar un valor mayor ya que cuentan con aquellos que los demás no tienen.

Los más dotados de estos recursos y disposiciones culturales tienen mejor oportunidades de triunfar y de obtener beneficios sociales “ganados por su propio mérito”. En un sistema que pone a competir a todos por igual, por el contrario, los estudiantes menos dotados, tienen menores oportunidades y se encuentran en situación de desventaja frente a otros estudiantes (Casillas et al, 2007, 13).

La familia es la que brinda como denomina Bourdieu (2000) el capital cultural, el cual se puede presentar en tres formas o estados:

Interiorizado o incorporado, esto es, en forma de disposiciones duraderas del organismo; el estado objetivado, en forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos o máquinas, que son resultado y muestra de disputas intelectuales, de teoría y de sus críticas; y finalmente, en estado institucionalizado, una forma de objetivación que debe considerarse aparte porque, como en el caso de los títulos académicos, confiere propiedades enteramente originales al capital cultural que debe garantizar (p. 136).

Estos recursos y disposiciones tiene una relación directa con los factores económicos ya que “el rendimiento de la acción escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia” (Bourdieu, 1987). Como por ejemplo aquellos que en su casa adquieren el hábito de la lectura, de asistir al cine, al teatro, a conciertos, eventos de danza, etc., les ayuda a tener un conocimiento más amplio de la sociedad y del grupo social al cual pertenece.

Por lo tanto el tiempo libre es un factor fundamental en la adquisición de este capital, como menciona Bourdieu (1987) la trasmisión y acumulación que le brinda la familia pero también “depende del tiempo libre que su familia le puede asegurar, es decir, liberará de la necesidad económica, como condición de la acumulación inicial”. Por lo que todas las actividades realizadas en el tiempo libre incrementan el capital cultural.

Algunas investigaciones explican a través del capital cultural la diferencia entre la población estudiantil, como mencionan Casillas et al (2001):

esto resulta observable a través del análisis del tipo de trayectoria escolar previa (instituciones públicas o privadas), de los objetos y recursos con que apoyan el aprendizaje en sus casas, los tipos de valoración con que se refieren las familias respecto de los estudios superiores y de los hábitos particulares construidos en las interacciones sociales que han definido su existencia (p. 4).

Se presenta una relación entre capital cultural y origen social, en donde a mayor capital cultural provienen de sectores más favorecidos. Estos “no deben sólo a su medio de origen, hábitos, entrenamientos y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas; heredan también saberes y un saber-hacer, gustos y un *buen gusto* cuya rentabilidad académica, aun siendo indirecta, no por eso resulta menos evidente” (Bourdieu y Passeron, 2008, p. 32). Mientras que aquellos provenientes de sectores pobres “no cuentan con los hábitos de vida y de trabajo interiorizado, conocimientos expertos ni habilidades específicas que son cruciales en dicho ámbito” (Silva y Rodríguez, 2013, p. 97).

El origen social y la familia son parte fundamental en la adquisición de los factores culturales, al ingresar al sistema educativo les permiten “adaptarse a modelos, a reglas y a valores que gobiernan la institución, todo ese conjunto de factores que hacen que uno se sienta en *su lugar* o *desplazado* en la institución y lo que se percibe como tal” (Bourdieu y Passeron, 2008, p. 28).

Al mismo tiempo se presenta dentro de las instituciones educativas un consumo cultural, “mediante una batería amplia de eventos -conciertos, exposiciones, eventos comerciales, conferencias, ciclos de cine, presentaciones de libros, danza, deportes y teatro-” (Casillas et al, 2001, p. 8). Sin embargo, en ocasiones no son aprovechadas por los alumnos ya sea por desconocimiento de las mismas, por la falta de recursos económicos o bien por la falta de tiempo libre para invertir en estas actividades.

En el rezago y la deserción algunas investigaciones presentan el nivel de estudios de los padres como un factor cultural que influye de manera positiva o negativa en la trayectoria escolar de los estudiantes, “entendido como el grado máximo de escolaridad de los padres más amplias serán las dotaciones culturales de sus hijos, mayor la familiaridad con los procesos que ocurren en las universidades y la amplitud de sus relaciones sociales” (Casillas et al, 2007, 16).

Además del nivel de estudios de los padres, si los hermanos mayores, o algún pariente cercano ha transitado por la educación superior beneficia el paso de los jóvenes ya que representan un primer acercamiento a la universidad y transmiten por esta vía un conocimiento anticipado de la cultura universitaria, la cual se expresa en hábitos, actitudes y saberes y su posesión genera confianza durante la transición. Así como le brindan al individuo un mejor acceso al capital humano y cultural a través de las relaciones familiares, por lo que aquellos alumnos de primera generación¹⁰ presentan desventaja de cuestiones de capital cultural y social (Pascarella et al, 2004; Mariscal, 2013; Ramírez, 2013).

¹⁰ Son aquellos alumnos que ninguno de sus padres o hermanos ha cursado el nivel superior.

Otro aspecto que en los últimos años se incorpora a los factores culturales es la tecnología la cual apoya la actividad escolar y se presenta como una brecha entre los estudiantes

la incorporación de nuevas tecnologías de la información esté determinada no sólo por los flujos económicos que las financian, sino sobre todo por un conocimiento y un saber-hacer que le da sentido y aprovecha estas nuevas tecnologías para incorporarlas al sistema productivo y al beneficio social (Casillas et al, 2007, 13).

En cualquier nivel educativo pero en especial en el nivel superior se observa “el uso de nuevas tecnologías, las computadoras y los equipos electrónicos se imponen como un imperativo a quienes aspiran a construir el conocimiento” (Casillas et al, 2001, p. 5). Ya que es necesario “el adiestramiento permanentes de habilidades y desarrollo de nuevas destrezas para asimilar los cambios tecnológicos” (Miller, 2002, 236). Por lo que el acceso y posesión de esta tecnología se plantea como “una aproximación de un capital cultural en su estado objetivado (Casillas et al, 2001, p. 5).

En la actualidad los títulos académicos se han convertido en un factor de desigualdad ya que se les da un valor mayor a aquellos que presentan títulos de grados mayores, “el título académico es un certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado” (Bourdieu, 2000, p. 146).

Estos aspectos ocasionan una diferencia dentro del sistema educativo, pero no son los únicos ya que se presentan ciertas disparidades de acuerdo a la institución educativa en la cual se encuentra el individuo que aunque no dependen directamente de él pueden afectar su trayectoria escolar.

3.4 Los factores institucionales

Entre las instituciones educativas se presentan ciertas características que pueden intervenir en el rezago o la deserción, ya que existen diferencias en cuanto al tipo de servicio, modelo educativo, tipo de financiamiento, infraestructura, planes de estudio, programas, ambientes educativos, modelos pedagógicos, tipos de evaluación, docentes, directivos y administración escolar. Malacón (2005) menciona como causas de la desigualdad: los contenidos programáticos, los enfoques educativos, apoyos didácticos, métodos de evaluación, exigencias y consideraciones del alumno, y los modelos de construcción de escuelas (p. 27).

Otro aspecto que en los últimos años se ha convertido es un aspecto en algunos problemas escolares es la calidad en la educación ya que genera una diferencia entre los alumnos. Aquellos que acceden a instituciones con mayor calidad educativa tendrán más oportunidad de seguir a través de los diferentes niveles hasta llegar al superior ya que cuentan con todos los conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias necesarias que exige el sistema educativo de lo contrario puede presentar problemas escolares y en el peor de los casos desertar de manera definitiva.

Las instituciones educativas seleccionan a los individuos ya que presentan mecanismos para elegir y rechazar a aquellos que quieren ingresar, a través de un examen permiten ingresar a aquellos consideran tienen los elementos necesarios.

Toda selección supone no solo identificar a ciertos candidatos como aceptables para su inclusión sino también identificar a los que no son aceptables y rechazarlos y excluirlos, como por ejemplo a cierto tipo de escuelas y otras instituciones educativas, a cierto tipo concreto de cursos, a los exámenes o a través de éstos, etcétera. Eso es básico para buena parte del propósito formal de la escolarización (Littlewood, Herkommer y Koch, 2005, p. 70).

La selección se da a lo largo del ciclo escolar y en los diferentes niveles educativos, conforme avanzan los niveles es menor el número de individuos que logran ingresar y muchos menos los que concluyen. En el nivel superior la mayor selección se da en

los primeros años “muchos estudiantes aceptados en la universidad y condenados después por no tener una capacidad lo bastante elevada, se les convence de que es mejor para ellos abandonar su participación continuada en los niveles más altos de la educación” (Clark, s/f, citado por Littlewood, 2005, p. 70).

Esta selección se atribuye en parte al individuo pero al mismo tiempo se señala a las instituciones educativas de donde proceden los alumnos de que no les brindaron los conocimientos, habilidades y competencias necesarios para el grado escolar que cursan. Esto se debe en parte a la existencia de diferentes tipos de escuelas, “era más denso en la ciudad que en el campo era igualmente más denso en los barrios pudientes de las ciudades que en los otros. Los estudios eran ampliamente concebidos en función de las élites” (Boudon, 1983, p. 81).

En el sistema educativo se ve reflejada la estructura social, al diferenciar los tipos de escuela de acuerdo al origen social, por lo que

el sistema de enseñanza institucionalizado debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia -autorreproducción de la institución- son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor -reproductor cultural- y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases -reproducción social- (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 95).

Las escuelas se diversifican por varios factores no solo por los conocimientos, habilidades y competencias que brindan al individuo. Sino también por las diferencias económicas y materiales, las primeras se refieren a los recursos económicos con los que cuentan y también el financiamiento que reciben. En cuanto a los recursos materiales se puede ubicar infraestructura, equipamiento, recursos y mobiliarios.

Al momento de integrarse a las instituciones de educación superior, los jóvenes se enfrentan a nuevos retos, situaciones desconocidas en las que deben poner a prueba sus conocimientos y habilidades. Por lo común, este

proceso se vive en el paso a un nuevo nivel; sin embargo, en la etapa universitaria se pone en juego, además la definición profesional. Por estas razones el primer año universitario se concibe como un tramo crítico, que marca en gran medida el curso de las trayectorias académicas (Guzmán, 2013, p. 9).

Existen diferentes tipos de instituciones y puede llegar a afectar la trayectoria de los alumnos, dentro de la institución hay varios factores que pueden influir de manera positiva o negativa en los jóvenes entre éstos se encuentran los primeros contactos en la escuela con los pares (compañeros y/o amigos) que inicia desde los primeros días y forma el lazo más importante de pertenencia, el cual se afianza en la segunda dimensión del proceso; las relaciones con los profesores que se distinguen de manera clara en cada carrera universitaria y se configura según las habilidades de socialización de cada estudiante, en el marco del espacio universitario; normas y reglas, contenidos y estilos de enseñanza-aprendizaje. Los mecanismos institucionales de incorporación como espacios físicos y temporales que posibilitan el encuentro y la socialización entre compañeros donde unos parecen instalarse sin mayores complicaciones, mientras que otros experimentan importantes dificultades para enfrentar las nuevas exigencias (Ramírez, 2013; Mariscal, 2013).

En la educación superior en lo que respecta a las asignaturas se “trabaja con contenidos de creciente complejidad que desafían paso a paso sus capacidades para emplear nociones abstractas, investigar sobre diferentes temas, aprender a extraer los argumentos centrales de los textos, preparar exposiciones, saber plantear dudas, desarrollar la capacidad crítica y de escritura” (Ramírez, 2013, p. 51).

Investigaciones como la de Pascarella y Terenzini (1991, citado por Silva y Rodríguez, 2013) y la de Silva y Rodríguez (2013) indican que las relaciones entre estudiantes y profesores fuera del salón de clase puede favorecer la integración académica, también la forma en que llevan a cabo la clase los profesores representa un obstáculo enorme, “en esta problemática, un factor central lo constituye la comprensión del lenguaje utilizado” (Silva y Rodríguez, 2013, p. 111).

Algunas limitaciones que ubican los alumnos con respecto al docente son:

- 1) Sabe su materia, pero no como enseñarla
- 2) No muestran dominio de la materia y se repite lo que dice el libro, cuando los alumnos plantean preguntas, no se puede responderlas, ni despejar dudas
- 3) Presiona para cubrir el temario, planeado, lo cual acelera el ritmo de enseñanza, con la consecuente falta de tiempo para analizar a profundidad los aspectos relevantes y asegurar los aprendizajes esperados (Silva y Rodríguez, 2013, p. 112).

Por lo que se distingue a los profesores en dos “los buenos profesores a los que les demuestran interés por su aprendizaje o su persona y como malos a quienes no les interesa sus avances académicos o personales, incluso a los que se han mofado de ellos o de algunos de sus compañeros” (Mariscal, 2013, p. 147).

Varias investigaciones dan cuenta de que el primer año es decisivo para que el alumno continúe o bien se vaya de la institución. Pascarella et al (2004) en su texto “First generation college students” mencionan que los alumnos de primera generación tienen mayor probabilidad de salir en el primer año. Hay factores institucionales que influyen en los problemas escolares pero también aparecen factores individuales.

3.5 Las características individuales

Hay características individuales que marcan una diferencia entre los alumnos lo que los puede llevar a algún tipo de rezago o deserción. Amartya Sen (1999), menciona como las características individuales marcan una diferencia que puede llevar a desarrollar problemas escolares:

los humanos somos profundamente diversos. Cada uno de nosotros es diverso a los demás, no sólo por las características externas, como el patrimonio heredado, o el medio ambiente natural y social en el que vivimos, sino también por nuestras características personales, por ejemplo, la edad, el sexo, la propensión a la enfermedad, las condiciones físicas y mentales (p. 13).

A través del tiempo la diferencia biológica entre ser hombre y mujer aparece como causa de desigualdad social, si bien las mujeres han ido poco a poco integrándose en diferentes campos su participación en algunos aún es mínima. En un principio se les limitaba a las labores del hogar y quedaban fuera del ámbito educativo y laboral ya que solo era necesario saber lo indispensable para atender su hogar y a su familia. En la actualidad se ha transformado el papel de la mujer, sin embargo dentro de la escuela se presenta como un factor de la desigualdad.

El acceso de la mujer al sistema escolar es contrario al de los hombres ya que deben dar prioridad a los roles y actividades que son propias de su género, por lo que el hombre debe alcanzar los niveles educativos más alto ya que ellos serán los encargados de ser proveedores de la familia. Ya en el sistema educativo las mujeres son dirigidas a las carreras que se consideran de acuerdo a su género “en estas tendencias se reconoce la influencia de los modelos tradicionales de división del trabajo (y en los *done*s) entre los sexos” (Bourdieu y Passeron, 2008, p. 19). Son dirigidas a aquellas carreras relacionadas por ejemplo a la atención de los niños, los enfermos o los adultos mayores, donde siguen presentes algunos roles. Bourdieu (2009) menciona que a la mujer:

Se le condena a las profesiones que reclaman una disposición “femenina” (por ejemplo los oficios “sociales”) o que las predisponen a aceptar, sino a

reivindicar inconscientemente las funciones o los aspectos de la función que reclaman una relación “femenina” en la profesión (p. 123).

Además que en algunos grupos sociales a la mujer se le limita para ciertas funciones como es formar una familia, es decir casarse y tener hijos para lo cual no es necesario estar muchos años dentro del sistema escolar.

Se mantiene la creencia, sobre todo en los medios de menores recursos, de que no se requiere más que unos cuantos años de escuela para preparar a las mujeres para cumplir con su destino de género: la reproducción biológica y social de la especie. En consecuencia, la preparación por la vía de la escolarización para el mundo del trabajo, se sigue considerando de menor importancia” (Riquer y Tepichín, 2001, p. 501).

De acuerdo al grupo social al cual pertenecen las mujeres pueden presentar una mayor desventaja en comparación con las otras de los otros grupos:

en donde además se puede ubicar una diferencia de acuerdo al origen social, “la ligera desventaja de las mujeres en la clase baja [...] las chicas tienen un poco más de ocho posibilidades sobre cien de acceder a la enseñanza superior mientras que los varones tienen diez, la diferencia es más fuerte en lo bajo de la escala social mientras que tiende a disminuir en los estratos superiores y medios (Bourdieu y Passeron, 2008, p. 19).

Si a esto se le suma que la estructura familiar se ha transformado y por lo tanto el papel de la mujer ha sufrido varios cambios. “La profesionalización de la mujer aparece más como un imperativo que como algo *opcional*, antes el destino social estaba en la familia” (Miller, 2002, p. 249). La feminización de la matrícula menciona Casillas et al (2001) se presenta desde los años sesenta y se caracteriza como una de las transformaciones más relevantes de la población estudiantil. No obstante ha sido escasamente reconocida en las universidades, pese a que en su análisis es importante para observar uno de los rasgos de diferenciación más significativos entre sus estudiantes. Construida a lo largo de muchos siglos con un carácter masculino, la universidad es una institución subvertida en su sentido tradicional por la reciente presencia masiva de las mujeres (p. 3).

Por lo que el ingreso en el nivel superior es ahora más común, sin embargo, las mujeres que logran ingresar presentan desventajas en comparación con los hombres ya que algunas deben cumplir no sólo con las labores escolares sino también colaborar en el hogar en mayor medida que los hombres de la familia por lo que su desempeño escolar en ocasiones se ve afectado.

Otro aspecto que se relaciona con la mujer es la posibilidad de un embarazo durante su paso por el sistema educativo que puede sumar desventajas en comparación con los hombres y las mujeres de la misma edad, esto lleva a que “las diferencias personales con respecto a la posibilidad de convertir ciertos bienes elementales (ingresos inclusive) en obtención de bien-estar” (Sen, 1999, p. 39).

La edad es otro factor, aquellos individuos que presentan un desfase entre la edad institucionalizada y la edad cronológica lo que le provoca ciertas desventajas frente a los alumnos que presentan una edad típica o tipo ya que esta diferencia de edad se puede atribuir a la repetición de algún grado anterior o bien de un ingreso tardío al sistema lo cual puede llevar a los alumnos a dejar la escuela de forma prematura.

Bartolucci (1994) menciona que aquellos alumnos con mayor edad:

Son propensos a obtener resultados académicos más bajos que los de sus compañeros, tienen que ver con las complicaciones que sufrieron sus historias personales con el paso del tiempo. El autor hace referencia a ponerse a trabajar, dejar la casa paterna, viajar, casarse y tener hijos. O sea que cuando las situaciones se tornan más complejas, los individuos no están en condiciones de otorgarle a la escuela la misma prioridad que le hubieran asignado bajo otras circunstancias (p. 114).

La edad se presenta como un indicador que se utiliza para medir el éxito de los sistemas educativos, es decir la capacidad que tienen para educar a su población. Por lo que si la mayoría de los individuos cursan el grado escolar correspondiente a su edad será una sociedad más equitativa, pero en las diversas sociedades se presenta a la inversa en distinto grado.

Además de la edad los problemas de salud son un factor que influye en la trayectoria escolar, ya que se puede ver afectado el aprovechamiento y desempeño escolar lo que puede llevar al alumno a dejar de manera definitiva el sistema escolar. En México en la Encuesta Nacional de Salud en Escolares 2008 -ENSE 2008- (2010), menciona varios aspectos como: la mala nutrición (anemia, sobrepeso y obesidad), infecciones intestinales, infecciones en vías respiratorias, deficiencia visual y auditiva, trastorno por déficit de atención, defectos posturales, enfermedades de la piel, exposiciones a riesgos (alcoholismo, tabaquismo, ambientes peligrosos y violentos), salud bucal, vacunación y sexualidad.(infecciones de transmisión sexual y salud reproductiva).

A estos se le puede sumar problemas: alimenticios (bulimia y anorexia), neuronales (atencionales de orden orgánico -trastorno del déficit de atención- y de maduración), motrices, psicopatológicos (aburrimiento, desinterés, baja autoestima, problemas de conducta), así como embarazos. Por lo que el género, la edad y las cuestiones de salud son una constante en la desigualdad educativa ya que pueden llevar a los alumnos a ser excluidos del sistema educativo.

Otro aspecto que puede considerarse un factor en el rezago y la deserción es el proceso de elección de carrera. La cual puede presentar diferentes motivos:

por gusto; por eliminación de otras opciones; para dar continuidad a la formación del bachillerato; por la percepción del mercado laboral; por las influencias y valoraciones de los padres sobre las opciones educativas para sus hijos; por razones económicas; por percepciones sobre las exigencias académicas, por un proceso de autoselección, por azar (Ramírez, 2013, p. 39-40).

Por lo que si no se lleva a cabo una buena elección esto puede ser causa de rezago o bien de la deserción. Además de la elección otro proceso en donde el individuo es parte fundamental es el proceso de transición de un nivel a otro.

Se mencionan varios factores individuales presentes en este proceso de transición entre ellos el esfuerzo y el compromiso de los alumnos los cuales están relacionados de forma positiva en los resultados educativos. Pascarella et al (1994)

en su investigación ubican los aspectos dentro de la transición: antecedentes y decisión, expectativas y realidad, significados de la transición, características de la transición y efectos generales que el estudiante siente del “college”. Dando como conclusiones que la transición es un fenómeno extremadamente complejo; la naturaleza y dinámica varían de acuerdo al aspecto social del estudiante, la familia, los antecedentes educativos, personalidad, orientación y aspiraciones, naturaleza y misión de la institución, clase y pares en la facultad, personal institución interacción de todas estas variables.

Los factores sociales, económicos, culturales, institucionales e individuales influyen en el rezago y/o en la deserción, aunque no hay una jerarquización de cuál es el factor principal que causa estos problemas sino que ésta se presenta como consecuencia de una serie de factores que llevan al individuo al fracaso escolar. Ya que las diferencias no le permiten permanecer en el sistema educativo y se le indica al alumno como el culpable sin tomar en consideración que varios factores influyen para que salga del sistema educativo.

Se relacionan de tal manera que se van sumando factores negativos que en cierto momento se presenta un aspecto que marca la trayectoria escolar del individuo. Los diferentes factores permiten explicar el rezago y la deserción a través de su acumulación ya que propician la desigualdad dentro y fuera del sistema educativo, pero de estos el factor económico es fundamental ya que los factores culturales y sociales en cierto punto pueden llevar a convertirse en capital económico como menciona Bourdieu (2000):

El capital económico es directa e inmediatamente convertible en dinero, y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad; el capital cultural puede convertirse bajo ciertas condiciones en capital económico y resulta apropiado para la institucionalización, sobre todo, en forma de títulos académicos; el capital social, que es un capital de obligaciones y “relaciones” sociales, resulta igualmente convertible, bajo ciertas condiciones, en capital económico, y puede ser institucionalizado en forma de títulos nobiliarios (p. 135-136).

Los factores sociales, económicos, culturales, institucionales e individuales se relacionan entre si y provocan el rezago o la deserción, ejemplo de esto es un individuo que desde que ingresa al sistema educativo se diferencia de los demás al pertenecer a un estrato social de la base de la estructura, con un ingreso familiar bajo, que entra a una escuela en una zona rural, pertenece a una etnia, no domina el idioma oficial, entre algunos factores. Es claro que puede haber trayectorias cargadas de factores negativos pero no es una constante por lo que no se puede hablar de que el rezago o la deserción afecta solo a los individuos con un 100% de factores negativos.

La deserción y el rezago son problemas preocupantes en todos los niveles educativos. Sin embargo, la población de la educación superior ha logrado sortear los obstáculos de los niveles previos e ingresó después de un largo proceso de selección a la licenciatura, en la actualidad este nivel se presenta como un requisito indispensable ya que éste es una puerta de acceso a la sociedad del conocimiento quizá más importante por su situación privilegiada para la generación y la transmisión del saber humano necesario para el desarrollo del país.

4. EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Una vez revisado el contexto regional, así como los principales conceptos que nos permitirán aproximarnos al problema que nos hemos planteado, ahora, en los apartados siguientes, nos dirigiremos a la unidad empírica, las características del problema en un sitio específico y las dimensiones que muestra. En México se considera educación superior al nivel posterior al bachillerato o equivalente, que comprende técnico superior universitario, licenciatura y posgrado. El técnico superior universitario son estudios de nivel superior, cuyo antecedente obligatorio es el bachillerato o equivalente con una duración máxima de tres años, sin alcanzar el grado de licenciatura, mientras que la licenciatura prepara al estudiante para que obtenga el grado de estudios correspondiente. Tiene como antecedente inmediato el bachillerato y su duración puede ser de cuatro a seis años. El posgrado es la última fase de la educación formal; tiene como antecedente obligatorio la licenciatura o equivalente. Comprende los estudios de especialización, maestría y doctorado, así como los estudios de actualización (ANUIES, 2011).

En los últimos años la educación superior ha tomado relevancia debido a varios procesos nacionales, entre ellos, el incremento de la escolaridad de la población y también por las tendencias demográficas. La ampliación de las oportunidades educativas en los niveles previos ha permitido un mayor número de aspirantes en el superior y la presión demográfica han influido en el incremento de la demanda en la educación superior. En los años noventa del siglo pasado y los primeros años de este nuevo siglo la población joven ha aumentado significativamente, como lo menciona el INEGI:

La estructura por edad de la población se ha transformado y hace evidente los cambios demográficos a través del tiempo. La pirámide de población del Censo 2010 se ensancha en el centro y se reduce en la base: la proporción de niños ha disminuido y se ha incrementado la de adultos. En 2010 la población menor de 15 años representa 29.3% del total, mientras que la que se encuentra en edad laboral de 15 a 64 años, constituye 64.4%, y la población en edad avanzada representa el 6.3% de los habitantes del país. En contraste,

en el año 2000 la participación de estos grandes grupos de edad era 34.1, 60.9 y 5.0%, respectivamente (INEGI, 2011, p. 6).

Adicionalmente al grupo de edad, también cabe advertir que en el país disminuye la morbilidad y la mortalidad de los jóvenes y aumenta la esperanza de vida, *“la esperanza de vida ha aumentado considerablemente; en 1930 las personas vivían en promedio 34 años; 40 años después en 1970 este indicador se ubicó en 61; en el 2000 fue de 74 y en 2014 es de casi 75 años”* (INEGI, s/f). El aumento de la escolaridad se presenta como una necesidad ante un mercado laboral que exige cada vez más una mayor capacitación y especialización: se obliga al joven a obtener conocimientos como un factor decisivo, el tiempo dedicado a la adquisición de conocimientos y la formación del capital humano tendrá relación directa con el tipo de trabajo que desarrollen aunque esto no asegurará que al tener una mayor escolaridad tendrá altos ingresos o las mejores posiciones laborales (UNESCO, 2013).

La ampliación de los niveles educativos elementales ha traído como consecuencia una mayor demanda en los niveles subsecuentes y con énfasis especial en los niveles medio superior y superior.

En el lapso de una década, entre 1997-1998 y 2006-2007 el grupo de edad entre los 19 y 23 años se incrementó ligeramente, pasó de 9´498,944 a 9´800,623, es decir presentó una tasa global de variación de 3.2%, mientras que la matrícula escolarizada total del nivel superior creció un 46% en el mismo periodo al pasar de 1´620,335 a 2´365,637 (Gil et.al., 2009: 31).

También el número de Instituciones de Educación Superior (IES) presenta un crecimiento:

en el ciclo escolar 1997-1998, había 1,501 instituciones de las cuáles 55% eran de régimen privado y el resto 45% públicas. Una década después aumentaron a 2,120, pero también la brecha en la participación de ambos regímenes sobre el total, en el ciclo 2006-2007, 64% eran particulares y públicas el 36% restantes (Gil et.al., 2009: 47).

Aunque la educación superior es atendida por un amplio conjunto de instituciones, cuyo número ha ido creciendo a lo largo del tiempo, es el sector público el que concentra la mayor demanda educativa y, salvo por las nuevas instituciones que se crearon, la atiende casi con la misma infraestructura. Sin embargo, las instituciones públicas son incapaces de absorber a todos los aspirantes a estudios superiores, lo que ha impulsado el incremento del sector privado, bajo una regulación estatal laxa. De acuerdo con Gil *et al* (2009),

el ritmo de crecimiento en los últimos 10 ciclos escolares en la matrícula de las IES particulares, duplicó el de la población estudiantil de las instituciones públicas. En términos absolutos las IES privadas pasaron de concentrar 420,408 alumnos en 1996-1997 a 758,555 en 2006-2007. Esto es, el último ciclo de ese periodo, 32 de cada 100 alumnos estaba inscrito en alguna institución particular. Es decir, el sector privado concentra una tercera parte de la matrícula total y tiende a expandirse.

A pesar de que la cobertura en la educación superior se ha ampliado, tanto por la oferta pública como por la privada, el porcentaje de atención al grupo de edad es todavía bajo: las estadísticas oficiales lo sitúan en 29.2% (Gobierno de la República, 2013, p. 60). Por lo que son pocos los jóvenes que logran ingresar al nivel superior, en el anuario estadístico 2013, la ANUIES menciona que para el ciclo escolar 2012-2013 la matrícula nacional era de 3'679,260 alumnos, de los cuales 3'449,366 se ubicaba en la licenciatura. La mayoría de estos alumnos cursaban alguna licenciatura universitaria y tecnológica, mientras que solo un 4.1% se ubicaba en técnico superior y 3.9% estaban en licenciatura en educación normal. El 44.9% de la matrícula de licenciatura se concentraba en cinco estados de la república mexicana: el Distrito Federal con un 15.7%, seguido por el Estado de México con un 10.6%, Veracruz 6.5%, Jalisco 6.3% y Puebla con un 5.8%.

Además la participación de la mujer ha aumentado: para este ciclo escolar alcanzaba casi el cincuenta por ciento, con un 49.6% a nivel nacional. Cabe mencionar que había algunos estados donde el porcentaje de mujeres rebasaba el 50%, entre ellos: Guerrero con un 53.6%, Tlaxcala con un 53.2%, Colima con 52%, Hidalgo con un 51.4% y Zacatecas 51.2%. Mientras que otros se encontraban por

debajo del 48%: Coahuila 46.6%, Tamaulipas 47.2%, Nuevo León y Quintana Roo con 47.7%, y Chihuahua con un 47.9%.

En cuanto al posgrado, representaba el 5% de la matrícula total con 229,894 alumnos. De estos el 69.2% cursaba alguna maestría, 18.9% una especialidad y solo un 11.8% un doctorado. En cuanto a la participación de las mujeres, en este subnivel a nivel nacional el 52.1% eran mujeres. En cuanto a los estados en donde se concentraba la matrícula: el 27.8% en el Distrito Federal, 8.7% en el Estado de México, 7.7% en Puebla, 6.8% en Nuevo León y 6.4% en Jalisco, el resto de los estados presentaba porcentajes menores a 5%.

Se observa que el nivel superior ha crecido en los últimos años, aunque la atención del grupo de edad es baja. En cuanto a los datos del ciclo 2012-2013, los jóvenes se concentraban en la licenciatura universitaria y tecnológica, y en algunos estados de la república mexicana, mientras que ha aumentado la participación de la mujer. El posgrado era un porcentaje mínimo del total de la matrícula. A continuación se presentan datos del ciclo escolar 2009-2010, ya que se considera relevante debido a que la generación de estudio de esta investigación ingreso en este ciclo escolar.

La ANUIES en el anuario estadístico 2010 menciona que para el ciclo escolar 2009-2010 la educación superior contaba con una población nacional de 2'847,376 alumnos, de los cuáles el 84.9% se encontraban en licenciatura universitaria y tecnológica, el 6.9% en posgrado, 4.5% en educación normal y 3.7% en técnico superior. En cuanto a la distribución de la población por entidad federativa, los porcentajes más altos se encontraban en el Distrito Federal con un 15.8%, seguido del Estado de México con un 10.4%, Puebla 6.1% y Veracruz con un 5.3%, el 62.4% restante de la población se distribuye en los 28 estados en un rango de porcentajes de entre 0.6% a 3.6%. La población de educación superior se distribuye en instituciones de régimen público o particular, el mayor porcentaje de la población se concentra en el régimen público con un 67.7%.

De los 2'418,144 alumnos que se encontraban en la licenciatura universitaria y tecnológica, el 25.9% eran alumnos de primer ingreso el resto eran de reingreso. La

población de primer ingreso se concentraba en el Distrito Federal (13.9%), Estado de México (11.2%), Jalisco (6.9%), Veracruz (6.7%) y Puebla (6.3%). Si se considera la distribución de la población de acuerdo al área de estudios, las ciencias sociales concentran el mayor porcentaje (44.2%), seguida por ingeniería y tecnología (34.8%), ciencias de la salud (10.3%), educación y humanidades (6.3%), ciencias agropecuarias (2.4%) y ciencias naturales y exactas (2.0%). La población que egresó para el ciclo escolar 2008-2009 fue de 333,378 alumnos y una cantidad menor se tituló: 245,550 alumnos (ANUIES, 2011).

Si bien disminuye considerablemente la población en la licenciatura universitaria y tecnológica en cuanto al egreso y aún más en los titulados. La reducción de los alumnos a lo largo del tiempo curricular estimado para concluir algún programa es variable, es decir los porcentajes de eficiencia terminal¹¹ de los alumnos que ingresaron en el ciclo escolar 2005-2006¹² y que para el ciclo 2009-2010¹³ debían egresar. A nivel nacional alcanzó un 66.6%, el rango de porcentajes de los estados va de 42.9% en Baja California Sur a 92.9% en Querétaro. Los estados que concentraban la mayor población de primer ingreso en cuanto a eficiencia terminal presentaban un 72.1% en el Distrito Federal, 66.5% en el Estado de México, 72.7% en Jalisco, 47.2% en Veracruz y 60.5% en Puebla. Cabe mencionar que solo dos de los 32 estados no alcanzaban el 50% de eficiencia terminal, Veracruz con 47.2% y Baja California Sur con 42.9% (ANUIES, 2008 y 2011).

La disminución de alumnos durante la licenciatura es notable y son pocos los que logran obtener un título. Calderón (2009) reporta que:

Si a cada generación en nuestro país, nacidos año con año entre 1988 y 2002, la visualizamos como un salón de clase con cien lugares, para el primer día de primaria no estarán presentes dos de cada cien niños (INEE, 2009). Ya hacia

¹¹ El porcentaje de eficiencia terminal se obtuvo según la fórmula utilizada por Martínez Rizo (2001), en el estudio de cohortes aparentes: Eficiencia Terminal= (Egreso 2010/Ingreso 2006)x 100

¹² ANUIES. (2008). Anuario Estadístico 2005-2007. Población escolar y personal docente en la educación media superior y superior. Ciclo escolar 2004-2007, México, ANUIES, 244 págs.

¹³ ANUIES. (2011). Anuario Estadístico 2011. Población escolar y personal docente en la educación media superior y superior. Ciclo escolar 2010-2011, México, ANUIES, 118 págs.

el último día de la escolaridad obligatoria, en tercero de secundaria, están fuera de la escuela o en rezago 38 adolescentes de esa misma generación. Apenas cruzando el verano, cuarenta o cincuenta días después, sólo 46 de los 62 posibles estudiantes estarán efectivamente cursando el bachillerato o la educación profesional técnica. Sólo 25 de ellos cerrarán adecuadamente ese ciclo; apenas 13 concluirán una licenciatura en tiempo y forma, y sólo dos o tres continuarán hacia un posgrado (p. 12).

Aquellos que ingresan al nivel superior han logrado sortear varios obstáculos y aunque cabría suponer que se trata de los mejores estudiantes que están en la fase final de su formación académica, de todas formas persiste el problema de la deserción y el rezago. En estos términos, resulta relevante y necesario conocer las causas y consecuencias de que se atrasen o salgan del sistema educativo. Se presentan como una problemática constante en todas las instituciones de educación superior, una de estas es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

4.1 La Universidad Nacional Autónoma de México

En 1910, después de algunos conflictos precedentes que produjeron su apertura y cierre, surgió la Universidad Nacional de México, posteriormente se convertiría en la institución de educación superior más importante de México. Hacia el final de los años 20 adquiere el carácter de autónoma y se nombraría como hoy la conocemos: Universidad Nacional Autónoma de México. Aunque tiene a su cargo una escuela de iniciación universitaria (educación secundaria), la universidad tiene como propósito principal formar los cuadros de profesionales de las distintas ramas para beneficio del país, desde el nivel medio superior y superior. Históricamente, por el papel que ha desempeñado y su carácter público, ha concentrado una porción importante de la matrícula en estudios superiores y ha enfrentado una demanda superior a sus capacidades de absorción.

Cuadro 12. Demanda e ingreso a la licenciatura en la Universidad Nacional Autónoma de México en el ciclo escolar 1999-2000 y 2009-2010

Total	1999-2000		2009-2010	
	Abs	%	Abs	%
Demanda	127,775		199,949	
Demanda atendida	35,953	20.7%	41,428	28.1%
Inscripción inicial ^a	31,338	19.1%	38,092	24.5%
Pase reglamentado				
Demanda ^b	23,395	12.3%	24,599	18.3%
Demanda atendida ^c	23,395	59.4%	24,599	65.1%
Inscripción inicial	21,375	62.7%	23,878	68.2%
Concurso de selección				
Demanda ^d	104,380	87.7%	175,350	81.7%
Demanda atendida ^e	12,558	40.6%	16,829	34.9%
Inscripción inicial	9,963	37.3%	14,214	31.8%

^a Se refiere a los asignados que formalizan su inscripción en los planteles. No es el primer ingreso definitivo, este comprende además ingresos vía segunda carrera, carrera

^b Aspirantes a pase reglamentado que cumplen requisitos para su ingreso a licenciatura (trámite de pase reglamentado liberado)

^c Aspirantes con pase reglamentado liberado asignados a plantel-carrera.

^d Aspirantes que se registran al concurso de selección.

^e Aspirantes seleccionados y asignados a plantel-carrera.

Fuente: DGAE-UNAM

En la actualidad persiste una creciente demanda de ingreso, pero no puede absorber a todos aquellos que buscan un lugar en alguno de sus campi, a pesar de que cada año incrementa su matrícula de nuevo ingreso. En el cuadro 12 se observa que la UNAM en el ciclo escolar 1999-2000 tenía una demanda de 127,775 aspirantes, la cual aumentó a 199,949 en 2009-2010; presentó un crecimiento del 56 por ciento. En este último ciclo la demanda atendida fue de 41,428 aspirantes, el mayor porcentaje lo representan los aspirantes con pase reglamentado liberado (59.4 por ciento). Pero la cifra de demanda atendida todavía disminuye un poco más, porque solamente se inscriben 38,092 aspirantes, son los alumnos que formalizan su inscripción en los planteles. La cifra todavía puede variar porque no es el ingreso definitivo, pues posteriormente se agregan otros ingresos vía segunda carrera, carrera simultánea y movimientos de baja y cambios contemplados en la legislación universitaria. Esta disminución se observa también en los jóvenes que quieren ingresar a la universidad a través del concurso de selección, para el ciclo escolar 2009-2010 se presentaron 175,350 aspirantes, de los cuales solo el 9.6 por ciento fueron seleccionados y asignados a algún plantel-carrera y disminuyó a 8.1 por ciento en la inscripción inicial.

El área que presentó mayor demanda en el concurso de selección 2010¹⁴ es ciencias biológicas, químicas y de la salud (34.5 por ciento), seguida del área de ciencias sociales (33.1 por ciento). Por lo que las carreras con mayor demanda coinciden con estas áreas, en primer lugar médico cirujano (13, 547), seguida de derecho (8,869), psicología (7,530), administración (6,544), ciencias de la comunicación (5,386), contaduría (4,776) y relaciones internacionales (4,432) (DGAE-UNAM, 2010).

¹⁴ Referencia del examen de concurso de selección del sistema escolarizado de febrero y junio de 2009 (DGAE-UNAM)

Cuadro 13. Población por nivel y área de conocimiento^a en licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México ciclo escolar 2009-2010

	Alumnos*	%
Posgrado	25,036	8.0%
Licenciatura	179,052	56.9%
Área Ciencias sociales	71,974	
Área Ciencias biológicas, químicas y de la salud	52,251	
Área Ciencias físico matemáticas e ingenierías	36,721	
Área Humanidades y artes	18,106	
Técnico Profesional^b	3	0.001%
Técnico^c	1,021	0.3%
Bachillerato	108,699	34.6%
Propedéutico de la Escuela Nacional de Música^d	746	0.2%
Población total	314,557	100%

^a Clasificación de acuerdo a los Consejos Académicos de Área.

^b Sólo se ofrece en la Escuela Nacional de Música.

^c Únicamente se imparte la carrera de Enfermería.

^d Prerrequisito de admisión a las carreras de la Escuela Nacional de Música.

* No incluye a 2,694 alumnos que solicitaron suspender temporalmente sus estudios (artículo 23 del Reglamento General de Inscripciones).

Fuente: Agenda Estadística 2010, DGPL

En lo que respecta a la población que atiende, para el ciclo escolar 2009-2010 en el cuadro 13 se observa que contaba con una población total de 314,557 alumnos, divididos entre los diferentes niveles que atiende (propedéutico de música, bachillerato, técnico, licenciatura y posgrado), de los cuales 179,052 se encontraban en licenciatura (Sistema escolarizado y Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia –SUAYED-), es decir un 56.9% del total. Dividida en cuatro áreas: ciencias sociales 71,974; ciencias biológicas, químicas y de la salud 52,251; ciencias físico matemáticas e ingenierías 36,721; y humanidades y artes con 18,106 alumnos. Cabe destacar que la población se concentra en las carreras del área de ciencias sociales, tres de las cinco carreras con mayor población pertenecen a esta área: derecho (23,283), contaduría (9,208) y administración (8,981); mientras que médico cirujano (10,341) la segunda carrera con mayor población y psicología (9,467) pertenecen al área de ciencias biológicas, químicas y de la salud (UNAM, s/f).

Cuadro 14. Egreso licenciatura Universidad Nacional Autónoma de México
ciclo escolar 2009- 2010

	Hombres		Mujeres		Total	
	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%
Sistema escolarizado	13,166	44.6%	16,334	55.4%	29,500	100%
SUAyED ^a	649	31.3%	1,427	68.7%	2,076	100%
Total	13,815	43.8%	17,761	56.2%	31,576	100%

^a Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia

Fuente: Agenda estadística 2011, DGPL

Si las cifras sobre la demanda educativa y el primer ingreso son relevantes, no lo son menos las que se refieren a las tendencias de egreso y titulación. El número de egresados, aquellos que logran obtener el 95% o más de los créditos cubiertos. En el cuadro 14 se observa para el ciclo escolar 2009-2010 había 29,500 alumnos en sistema escolarizado y 2,076 en Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAyED) que sumaban solo 31,576 alumnos, de los cuales el 56.2% eran mujeres que cubrieron los requisitos para considerarlas en el rubro de egresados.

Cuadro 15. Egreso de licenciatura por área de conocimiento de la Universidad Nacional Autónoma de México, ciclo escolar 2009-2010

Área	Alumnos	%
Ciencias sociales	13,072	41.4%
Ciencias biológicas, químicas y de la salud	9,631	30.5%
Ciencias físico matemáticas e ingenierías	5,431	17.2%
Humanidades y artes	3,442	10.9%
Total	31,576	100.0%

Fuente: Agenda Estadística 2011, DGPL

En cuanto al área de conocimiento se observa en el cuadro 15 que son las ciencias sociales las que tienen el mayor porcentaje 41.4%; seguida de las ciencias biológicas, químicas y de la salud con un 30.5%; ciencias físico matemáticas e ingenierías 17.2%; y finalmente humanidades y artes 10.9%. Esto se refleja en las carreras con mayor número de egresados que corresponden al área de ciencias sociales. En Ciudad Universitaria: derecho (2,243), contaduría (1,522) y administración (1,077); y en la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES

Aragón) la carrera de derecho con 1,029 alumnos. Cabe resaltar que en quinto lugar se encuentra la carrera de enfermería y obstetricia (Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia –ENEO-) con 961 alumnos pero es del sistema de universidad abierto y a distancia, el cual aunque representa el 6.6% del total de egreso, la carrera presentó un número considerable de estudiantes que egresaron (DGPL, 2011).

Cuadro 16. Opciones de titulación de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2010

Opción de titulación	Alumnos	%
Ampliación y profundización de conocimientos	5,035	40.9%
Examen general de conocimientos	2,994	24.3%
Otras	1,055	8.6%
Seminario de tesis o tesina	903	7.3%
Trabajo profesional	805	6.5%
Estudios en posgrado	638	5.2%
Créditos y alto nivel académico	465	3.8%
Servicio social	192	1.6%
Actividad de investigación	128	1.0%
Actividad de apoyo a la docencia	107	0.9%
Otras opciones de titulación	12,322	66.3%
Tesis o tesina y examen profesional	6,276	33.7%
Total	18,598	100%

Fuente: Agenda Estadística 2011, DGPL

Las cifras son todavía más reducidas para la titulación, en el cuadro 16 se observa: disminuye a 18,598 alumnos para el año 2010, de los cuales 33.7% se titularon a través de tesis o tesina y examen profesional el resto por otras opciones de titulación. En lo que respecta a los 12,322 alumnos de estas otras opciones se distribuyen en: ampliación y profundización de conocimientos 40.9%, examen general de conocimientos 24.3%, otras opciones 8.6%, seminario de tesis o tesina 7.3%, trabajo profesional 6.5%, estudios de posgrado 5.2%, créditos y alto nivel académico 3.8%, servicio social 1.6%, actividad de investigación 1% y actividad de apoyo a la docencia 0.9%.

Cuadro 17. Exámenes profesionales y otras opciones de titulación por área de conocimiento^a

Área	Alumnos	%
Ciencias sociales	8,081	43.2%
Ciencias biológicas, químicas y de la salud	5,852	31.3%
Ciencias físico matemática e ingenierías	2,736	14.6%
Humanidades y artes	2,045	10.9%
Total	18,714 ^b	100.0%

^a Clasificación de acuerdo a los Consejos Académicos de Área.

^b En el total se suman los 116 alumnos que obtuvieron su título de Técnico a través del examen de conocimientos o bien otras opciones.

Fuente: Agenda Estadística 2011, DGPL

En cuanto al porcentaje de titulación en el cuadro 17 se observa, por área de conocimiento son las ciencias sociales las que presentan el mayor porcentaje 43.2%, seguidas de las ciencias biológicas, químicas y de la salud 31.3%, ciencias físico matemática e ingenierías con 14.6% y las humanidades y artes con el menor 10.9%.

Cuadro 18. Carreras que presentan el mayor número de exámenes profesionales y otras opciones de titulación en licenciatura, 2010

Carrera	Alumnos	%
Derecho (FD)	2,129	11.4%
Derecho (FES Acatlán)	950	5.1%
Médico Cirujano (FM)	806	4.3%
Enfermería y Obstetricia (ENEO-SUAyED)	768	4.1%
Contaduría (FCA)	647	3.5%
Administración (FCA)	567	3.0%
Arquitectura (FA)	486	2.6%
Derecho (FES Aragón)	461	2.5%
Psicología (FES Iztacala)	425	2.3%
Cirujano Dentista (FO)	410	2.2%

Fuente: Agenda Estadística 2011, DGPL

Por lo que las carreras con mayor número de alumnos titulados corresponden al área de las ciencias sociales y ciencias biológicas y de la salud, como se observa en el cuadro 18 donde se presentan las diez carreras con mayor número de alumnos que presentan examen profesional o bien alguna otra forma de titulación: derecho (Facultad de Derecho) 2,129 alumnos, derecho (Facultad de Estudios Superiores

Acatlán -FES Acatlán-) 950 alumnos, médico cirujano (Facultad de Medicina) 850 alumnos, enfermería y obstetricia (Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia-Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia) 768 alumnos y contaduría (Facultad de Contaduría y Administración –FCA-) 647 alumnos. Se debe considerar que en el caso de los titulados se contabilizan a todos los alumnos que alcanzan los objetivos mencionados sin importar a que generación pertenecen.

La UNAM como toda institución de educación superior presenta problemas en la cobertura, eficiencia terminal y titulación, lo que se ve reflejada en todas sus escuelas y facultades que la conforman, como lo es la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS).

4.2 Un poco de historia de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM

Tras la segunda guerra mundial ante la creciente participación de los gobiernos y la aparición de diversos organismos internacionales, surge la necesidad de formar profesionales en las diferentes ramas de las ciencias sociales. En el ámbito nacional, Ludlow (1984) menciona que “se trataba de construir una identidad y la cohesión de una sociedad que, estimulada por el crecimiento económico, se observaba en permanente transformación, además de la tutela indeclinable del Estado en materia educativa. Estos cambios se manifestaron a través de la creación de nuevas carreras y fundación de centros escolares”. La UNAM presenta cambios para adecuarse a las nuevas necesidades que el país requería y es dentro de la Facultad de Derecho donde diversos grupos de profesores orientaron sus estudios hacia ciertas áreas propias del ámbito político y social.

Es hasta 1949 cuando el rector de la universidad, el doctor Luis Garrido encargó al licenciado Emilio O. Rabasa formulara un anteproyecto para establecer una institución educativa dedicada a la enseñanza de las ciencias sociales. Paralelamente, el doctor Lucio Mendieta y Núñez, director del Instituto de Investigaciones Sociales (IIS), basándose en la experiencia de diversas universidades como: el Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de París, la Escuela de Economía y Ciencia Política de la Universidad de Londres y la Escuela de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad de Lovaina, Bélgica, y tomar en consideración el Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Toulouse; al Instituto de Estudios Políticos de Madrid en donde se impartían cursos de Sociología y de Administración Pública; a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad de Florencia, y a la Escuela Libre de Sociología y Política de Sao Paulo, Brasil, presenta a la rectoría un proyecto de Reglamento Orgánico y Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales (ENCPyS), donde quedaron establecidos dos años iniciales de lo que se denomina una formación básica y se consideraba de la escuela a la carrera de Ciencias Administrativas que tuvo que ser descartada por la oposición del Consejo Universitario (Colmenero, 2003: 38).

El 3 de mayo de 1951 el Consejo Universitario aprobó la creación de la ENCPyS, aunque inició actividades el 9 de julio bajo la dirección del licenciado Ernesto Enríquez Coyro (1951-1952) y estando como rector de la UNAM el doctor Luis Garrido Díaz. A través del Estatuto Orgánico se especifica que la escuela tenía por objeto la enseñanza de las ciencias políticas, sociales y diplomáticas, con una especialización en periodismo y en las diplomáticas, otra para la carrera consular. La UNAM expediría los títulos de Licenciado en Ciencias Sociales, Licenciado en Ciencias Políticas, Licenciado en Ciencias Diplomáticas, Licenciado en Periodismo y Diplomado en la Carrera Consular. Las carreras tendrían una duración de cuatro años, divididos en dos ciclos de dos años cada uno: el primero de carácter general comunes a todas las especialidades y el segundo para la preparación en cada especialidad, con excepción de la carrera consular que realizaba el segundo ciclo en un año. Para ingresar era requisito el título de bachiller en humanidades.

Un punto importante que resalta Colmenero (2003), es que en la ENCPyS se impartirían las materias de aquellas que no pudieran ser estudiadas en otras facultades o escuelas universitarias, por no existir en sus planes de estudio. Por lo que los estudiantes de Ciencias Diplomáticas cursaban 12 materias de 30 en las Facultades de Filosofía y de Derecho; los de Ciencias Políticas, 11 de 29; los de Periodismo, 9 de 30; los de Ciencias Sociales, 8 de 30; y los de la carrera Consular, 4 de un total de 20. La inscripción del primer año fue de 136 alumnos, 129 hombres y 13 mujeres, distribuidos en: Diplomacia (76), Ciencias Sociales (3), Periodismo (34) y Ciencia Política (23). Para el siguiente año se inscribieron 163 alumnos de nuevo ingreso.

Desde su creación la FCPyS ha contado con cuatro sedes: el edificio de Miguel Shultz número 24 (1951), después la antigua Casa de los Mascarones en la Ribera de San Cosme número 71 (1954), para después trasladarse a Ciudad Universitaria en el primer circuito entre la Facultad de Economía y la Torre II de Humanidades (1959), para finalmente el 8 de noviembre de 1984 ocupar las actuales instalaciones en Circuito Mario de la Cueva s/n, dentro de la misma Ciudad Universitaria.

El plan de estudios no tuvo cambios desde su creación en 1951 hasta 1959, pero se establecieron seminarios de investigación y metodología específicos para cada una de las carreras. Además de cursillos, conferencias, coloquios y mesas redondas invitando a especialistas en temas que se consideraban relevantes para enriquecer la formación de los alumnos. El siguiente plan de estudios fue aprobado a finales de 1958, se puso en marcha en 1959. “Este se orientó a capacitar al estudiante para el trabajo profesional a partir de mayores conocimientos teóricos y empíricos y con un mejor conocimiento de la realidad a partir de prácticas de campo, servicio social, así como de la puesta en marcha de nuevas formas y métodos de enseñanza aprendizaje” (Colmenero, 2003: 114). Además se consideró integrar la carrera de ciencias políticas y administración pública, y la sub-especialidad de la carrera consular. La duración de las carreras aumentó de cuatro a cinco años.

Dentro del tercer plan de estudios (1966 a 1971), se orientó a una mayor especialización desde el primer semestre; se aumentaron las materias relacionadas con las especialidades; se incluyen materias optativas, los idiomas dejan de considerarse materias obligatorias para convertirse en requisitos. La carrera de Ciencias Diplomáticas cambió a Relaciones Internacionales, la carrera de Periodismo derivó a Ciencias de la Información, y se crearon diez carreras cortas a nivel técnico: Técnico en Turismo, Técnico en Política de Comercio Exterior, Técnico de Organización y Métodos del Sector Público, Técnico en Investigación Política, Técnico en Administración Municipal, Técnico en Sociología Industrial, Promotor de la Comunidad, Redactor y Técnico en Edición Periodística; no se requería presentar examen profesional, sino haber cubierto las asignaturas del plan correspondiente. Cabe resaltar que para 1968 se crea la División de Estudios Superiores para impartir maestría y doctorado en Ciencias Políticas, Sociología, Administración Pública y Relaciones Internacionales, con la consecuente transformación de Escuela a Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS).

Para 1971 entra en vigencia el cuarto plan de estudios que dura hasta 1976, en cada una de las especialidades existía un cuerpo central de materias obligatorias y fundamentales, otras semioptativas para profundizar en ciertas áreas de estudio y otras optativas que daban oportunidad a los jóvenes de elegir las asignaturas que

cubrieran sus aspiraciones. Las asignaturas se podían cubrir en ocho semestres, y el noveno y décimo semestres se convirtieron en seminarios de tesis. En la carrera de ciencias políticas y administración pública desde el primer semestre cada especialidad tenía su propio plan, aunque tenían algunas materias en común. En sociología, se introdujo una serie de tres Talleres de Investigación Social y en la carrera de ciencias de la información cambio de nombre a periodismo y comunicación colectiva. En lo que se refiere a la cuestión teórica el Marxismo toma el papel central.

El plan de estudios de 1976, impulsó una Reforma que estableció la Formación Básica Común, misma que tenía como principal objetivo evitar la visión fragmentada de las ciencias sociales, a partir del cual, se organizaron las opciones profesionales, integradas por diversas materias optativas, a efecto de que los alumnos eligieran su fase formativa terminal por áreas académicas (http://ces.politicas.unam.mx/sobre_ces.php). Aunque formalmente no se llevó a cabo una reforma en los planes de estudio de 1976 a 1997, se trabajó en la adecuación y actualización de los contenidos de los programas de las materias. El cambio más profundo se produjo en 1989 en la carrera de sociología con cuatro ejes fundamentales en la formación: Teoría, Metodología, Operativo Instrumental e Investigación.

Otros cambios importantes se presentan en el quinto Plan de Estudios que surge en el periodo de Juan Felipe Leal y Fernández (1992-1996) que impulsa una propuesta de evaluación, aunque es hasta la gestión de Cristina Puga Espinosa (1996-2000) que se aprueba el Plan de Estudios 1997. El cual fue construido para mejorar la inserción de los alumnos al mercado laboral además de mejorar sus estadísticas de aprobación, egreso y eficiencia terminal, con la consecuente reestructuración académico- administrativa necesaria para llevar a cabo las transformaciones (http://ces.politicas.unam.mx/sobre_ces.php).

El sexto plan de estudio es el de 1997 a 2005 (primera fase) y el actual que fue aprobado en 2007 (adenda, segunda fase). Con este plan de estudios se buscaba recuperar la titulación, al reestructurar integralmente las carreras para

proponer una formación profesional más acorde con el avance de las ciencias sociales, incluyó los siguientes elementos: “eliminación de los tres semestres de Formación Básica Común, para reemplazarlos por estudios propias de cada carrera desde el primer semestre; una diversificación de los enfoques teóricos y metodológicos; incorporación de materias prácticas; fortalecimiento de los últimos semestres para garantizar que el estudiante tenga un avance significativo en su prueba escrita para obtener su título profesional y organización en áreas terminales de especialización” (Colmenero, 2003. 462).

A partir del 29 de abril de 2008, Fernando Castañeda Sabido tomó posesión como director de la FCPyS, bajo su gestión en enero de 2009 se presentan adecuaciones en el plan de estudios 2007, se distribuye de la siguiente manera dependiendo de la carrera:

- Administración pública y ciencia política: El plan de estudios está integrado por 45 asignaturas que el estudiante debe cursar durante nueve semestres, se observa la división en cuatro áreas: analítica, teórica, metodológica y técnico-instrumental. En los dos primeros, el alumno deberá cursar 12 asignaturas que corresponden a un tronco común entre las dos opciones (administración pública y ciencia política). A partir del tercer semestre, el estudiante inicia el estudio de las asignaturas que son propias de la opción elegida. Este grupo consta de 33 asignaturas, para administración pública se dividen en 30 de carácter obligatorio y tres de carácter optativo (las materias optativas se pueden elegir de entre cinco áreas de especialización); para ciencia política son 25 obligatorias y ocho optativas, que el alumno elige de acuerdo a sus intereses.
- Ciencias de la comunicación: El plan de estudios está integrado por 47 asignaturas que el estudiante debe cursar durante nueve semestres. Los cinco primeros semestres constituyen la formación básica con un total de 30 materias obligatorias. A partir del sexto semestre el estudiante elige el estudio de alguna especialidad de entre

comunicación política, comunicación organizacional, periodismo en los medios, producción audiovisual y publicidad.

- Relaciones internacionales: El plan de estudios está integrado por 45 asignaturas que el estudiante debe cursar durante nueve semestres. Cuenta con tres niveles de conocimiento: básico (los tres primeros semestres), intermedio (del cuarto al séptimo semestre) y terminal (octavo y noveno semestre), se adquieren a través de los ejes de conocimiento Teórico-metodológico, Política Internacional, Economía Internacional, Derecho Internacional, Política Exterior de México y Estudios Regionales. Estos ejes de conocimiento se complementan con asignaturas optativas que son cursadas y seleccionadas en el séptimo, octavo y noveno semestre.
- Sociología: El plan de estudio está integrado por 40 asignaturas que el estudiante debe cursar durante ocho semestres, de las cuales seis son optativas. Las áreas que constituyen la carrera son: área teórica, área de metodología, área técnico-instrumental y profesional, de las cuales se cursa una materia por semestre, el área interdisciplinaria en la que se cursan 2 materias por cada semestre; y en el área de optativas generales se cursan seis materias a partir del quinto semestre (<http://www.politicas.unam.mx/licenciatura.php>).

Para el 25 de noviembre de 2013 y bajo el segundo periodo como director del Dr. Castañeda, se convoca a la comunidad académica, profesores y alumnos para el diagnóstico y modificación de los planes y programas de estudio de la licenciatura de 2007. Por lo que se inician los trabajos para los cambios pertinentes de acuerdo a la convocatoria:

- Periodo de diagnóstico del 25 de noviembre de 2013 al 21 de abril de 2014
- Entrega del diagnóstico por parte de las comisiones locales del 21 al 28 de abril de 2014
- Entrega de proyectos por parte de las comisiones locales del 22 de abril al 31 de octubre de 2014

- Entrega de los proyectos al H. Consejo Técnico en la primera quincena de noviembre de 2014

Por lo que a la fecha se encuentra en proceso de modificación los planes y programas de las distintas carreras, además se presenta una ampliación en la infraestructura (escaleras, elevador y salones). Como ya se mencionó actualmente la facultad ofrece cinco carreras: ciencias políticas y administración pública (opción administración pública y opción ciencia política), ciencias de la comunicación (Periodismo), relaciones internacionales y sociología. Además de un Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales (PPCPyS) que ofrece maestrías y doctorado. Las maestrías son en: estudios políticos y sociales, gobierno y asuntos públicos, comunicación y estudios en relaciones internacionales. Mientras que el Programa de Doctorado cuenta con cinco orientaciones: 1) administración pública; 2) ciencias de la comunicación; 3) ciencia política; 4) relaciones internacionales; y 5) sociología. Además, la facultad participa en el Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos de la UNAM (PEEL), en el que se ofrece una maestría y un doctorado, ambos con dos orientaciones: 1) ciencias sociales y 2) humanidades. (http://ces.politicas.unam.mx/sobre_ces.php).

Académicamente la facultad está integrada por cuatro Divisiones de Estudios:

1) la División de Estudios Profesionales (DEPRO), es la instancia responsable de la licenciatura en el sistema escolarizado y coordina las actividades de los cinco Centros de Estudios por Especialidad -que anteriormente eran llamados Coordinaciones de Carrera- correspondientes a las cinco opciones de licenciatura. Además, trabaja en coordinación con los cuatro Centros de Estudios Interdisciplinarios: Centro de Estudios Teóricos y Multidisciplinarios en Ciencias Sociales (CETMECS), Centro de Estudios de Opinión Pública (CEOP), Centro de Estudios Latinoamericanos (CELA) y Centro de Estudios Europeos (CEE).

2) la División de Estudios de Posgrado

3) la División Sistema Universidad Abierta

4) la División de Educación Continua y Vinculación
(http://ces.politicas.unam.mx/sobre_ces.php).

La facultad ha sufrido diferentes transformaciones en más de medio siglo de existencia. Sin embargo, para los fines de nuestra investigación tiene especial interés precisar las dimensiones que tienen la deserción y el rezago en la última década, para aproximarnos a la magnitud de la problemática.

4.3 Una aproximación general a la deserción y el rezago en la FCPyS

La FCPyS como la mayoría de instituciones educativas y, particularmente las de nivel superior tiene problemas de eficiencia terminal, cobertura y calidad. Aunque estos problemas se presentan en cualquier etapa de la trayectoria escolar, las dificultades parecen ser mayores al inicio de la carrera académica, por esta razón este estudio se enfoca en la etapa inicial. En particular se centra en la deserción y el rezago que se presenta los primeros semestres, para lo cual se analizan estos indicadores en los cuatro primeros semestres de las generaciones 2000 a 2009 en las carreras de ciencias de la comunicación (Periodismo), ciencias políticas y administración pública, relaciones internacionales y sociología.¹⁵

A partir del avance escolar definido por la DGEE (2010), como el porcentaje de créditos acumulados por el alumno al término del tiempo de interés, en este caso el documento presenta los primeros cuatro semestres, el cual se calcula dividiendo el número de créditos aprobados en exámenes ordinarios y extraordinarios, entre el total de créditos que estipula el plan de estudios y se multiplica por cien. La DGEE clasifica el avance escolar de los alumnos en seis intervalos en función de los créditos acumulados:

Créditos acumulados	Intervalos de avance escolar
0%	Abandono
1-25%	Rezago extremo
26-50%	Rezago alto
51-75%	Rezago intermedio
76-99%	Rezago recuperable
100%	Regular o egreso

Fuente: DGEE, 2010: 2

Los intervalos de avance escolar se determinan de acuerdo al número de créditos acumulados al término de cada semestre. El abandono identifica a los alumnos que no han acreditado ninguna asignatura por lo que no cuentan con avance alguno, es decir 0%. Mientras que el rezago comprende a los alumnos con diferentes grados de

¹⁵ La fuente de información se basa en el reporte de la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE, 2010) de avance del plan de estudios que cursaron los alumnos especificados en su historia académica, la cual se encontraba actualizada al ciclo escolar 2009-2.

créditos aprobados (del 1 al 99%). Para este trabajo, conviene situar las dimensiones del problema en la última década, en el conjunto de la facultad, con los datos sobre rezago y abandono que presenta la DGEE de la FCPyS en las generaciones de 2000 a 2009 en los primeros cuatro semestres.

En el cuadro 19 se aprecia que conforme avanzan los semestres disminuye el porcentaje de alumnos que presentan abandono y aquellos que son regulares, mientras que aumentan los que tienen algún tipo de rezago. El abandono disminuye de la generación 2000 a la 2008 al igual que con la generación 2009 en el primer y segundo semestre, al término del primer semestre pasa de un 16.3% en la generación 2000 a un 4.5% en la 2008 y a 3.3% en la 2009, mientras que al cuarto semestre pasa de 14% en la generación 2000 a 3.7% en la 2008. Aunque existe una gran diferencia si vemos la disminución del primer al cuarto semestre en estas generaciones, la 2000 presenta una disminución de 2.3 puntos porcentuales mientras que la generación 2008 solo un 0.8 puntos porcentuales. El mayor abandono se presenta en el primer y segundo semestre ya que son pocos los alumnos que a partir del tercer semestre acumulan algún crédito y pasan de la categoría de abandono a rezago. En cuanto al rezago conforme avanzan los semestres aumenta el porcentaje en todos los tipos, pero es en el rezago recuperable donde se concentra más, para el término del primer semestre es la generación 2005 la que presenta el porcentaje más alto con un 16.1% mientras que la 2002 presenta sólo un 10.8%, al término del cuarto semestre los porcentajes aumentan y es la generación 2001 la más afectada con un 33.6% y la 2000 la que tiene en menor porcentaje con un 28.5%.

A partir de la generación 2003, como se puede advertir en el cuadro 19, el rezago intermedio es el que presenta porcentajes mayores en comparación con el rezago alto y extremo. Cabe destacar que más del 50% de los alumnos en todas las generaciones al término del primer semestre eran regulares, en la generación 2000 un 55.2% y un 70.8% en la 2006. En lo que respecta al rezago extremo del primer al cuarto semestre se puede ver que en todas las generaciones aumentó: en el primer semestre la generación con el mayor porcentaje es la 2000 con un 7.6% mientras que la 2007 cuenta con el menor porcentaje un 2.1%, para el cuarto semestre es la misma generación 2000 la que cuenta con el porcentaje más elevado un 11% y es la

generación 2008 con el menor porcentaje con un 5.5%, donde la generación más afectada es la 2001 pues pasa de un 4% a un 10.7% se incrementa 6.7% puntos porcentuales. El primer semestre es decisivo pues es donde se presenta el mayor rezago. Cabe resaltar que la generación 2009 solo habían cursado los dos primeros semestres al periodo 2009-2, por lo que no se registran datos del tercer y cuarto semestre.

Cuadro 19. Porcentaje de rezago y abandono en los cuatro primeros semestres de las generaciones de 2000 a 2009 en la FCPyS, UNAM*

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Primer semestre										
Abandono	16.3	7.1	7.7	4.7	4.0	4.6	3.8	3.8	4.5	3.3
Rezago										
extremo	7.6	4.0	4.0	4.5	4.0	3.0	2.3	2.1	2.8	2.8
Rezago alto	3.5	5.2	3.6	4.5	4.7	4.1	2.9	3.3	3.5	4.4
Rezago										
intermedio	4.0	4.4	5.1	4.9	7.1	6.2	5.6	6.2	5.2	5.6
Rezago										
recuperable	13.4	15.9	10.8	12.8	15.7	16.1	14.5	14.7	15.3	14.9
Regular	55.2	63.4	68.8	68.5	64.5	66.1	70.8	70.0	68.7	69.1
	100%=	100%=	100%=	100%	100%	100%	100%	100%	100=	100%
	1212	1178	1264	=1232	=1179	=1185	=1281	=1305	1345	=1303
Segundo semestre										
Abandono	15.0	6.3	6.8	4.5	3.9	4.0	3.3	2.6	3.9	2.9
Rezago										
extremo	8.5	6.4	5.7	5.6	6.1	5.5	3.0	3.7	3.6	3.7
Rezago alto	7.6	8.4	8.0	8.3	8.5	8.9	7.8	7.6	6.4	7.6
Rezago										
intermedio	8.7	9.9	8.2	8.9	9.7	8.9	9.2	9.4	10.1	8.6
Rezago										
recuperable	19.6	24.2	20.5	19.9	26.2	24.4	23.8	24.4	20.7	24.3
Regular	40.6	44.8	50.8	52.8	45.6	48.3	52.9	52.4	55.3	53.0
	100%=	100%=	100%=	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	1223	1185	1274	=1245	=1201	=1210	=1284	=1311	=1350	=1311

Cuadro 19. Porcentaje de rezago y abandono en los cuatro primeros semestres de las generaciones de 2000 a 2009 en la FCPyS, UNAM*

	(continuación)									
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Tercer semestre										
Abandono	14.3	5.8	5.7	4.1	3.3	3.6	2.9	2.5	4.0	
Rezago										
extremo	8.8	7.5	6.3	6.5	6.6	5.3	4.5	4.4	3.8	
Rezago alto	9.1	9.2	9.6	10.5	10.3	8.8	7.9	8.1	7.6	
Rezago intermedio	8.0	10.6	10.0	8.4	10.3	10.5	11.2	9.1	11.0	
Rezago recuperable	25.7	31.3	30.2	27.2	29.3	32.0	30.7	32.6	27.9	
Regular	34.1	35.6	38.2	43.3	40.1	39.7	42.9	43.3	45.7	
	100%=	100%=	100%=	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
	1239	1200	1285	=1267	=1219	=1216	=1292	=1319	=1362	
Cuarto semestre										
Abandono	14.0	5.7	5.5	3.9	3.2	3.4	2.6	2.3	3.7	
Rezago										
extremo	11.0	10.7	9.3	9.8	8.8	8.0	7.1	6.4	5.5	
Rezago alto	8.5	8.1	8.4	8.8	9.9	8.9	7.7	8.3	8.1	
Rezago intermedio	9.3	11.2	10.4	8.9	9.8	11.5	10.5	8.9	10.8	
Rezago recuperable	28.5	33.6	31.3	28.6	31.4	31.4	30.9	33.1	29.4	
Regular	28.7	30.6	35.0	40.1	36.8	36.8	41.1	41.0	42.5	
	100%=	100%=	100%=	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
	1242	1203	1287	=1270	=1221	=1219	=1293	=1321	=1362	

Fuente: Elaboración propia con datos de la DGEE, 2010

*En los datos proporcionados por la DGEE hay diferencias en el número de alumnos de cada cohorte según avanzan los semestres. Este desajuste indican las autoridades se debe a que incluyen alumnos que cambian de carrera o se reincorporan en cada periodo escolar.

Cómo se puede observar, en la FCPyS del año 1999 al 2008, el rezago y el abandono han presentado una disminución considerable pero siguen presentes como una problemática que afecta a la institución de una generación a otra pero también de un semestre a otro. En general se concentran en los dos primeros semestres, pero el rezago se va agravando conforme avanzan los semestres ya que los alumnos pueden ir acumulando materias reprobadas o No Presentadas (NP), o bien pasar de la categoría de abandono a rezago ya que algunos alumnos acumulan algún porcentaje de créditos a partir del segundo semestre ya que la FCPyS presenta una seriación recomendada. En todas las generaciones al término del

cuarto semestre más del 50% de los alumnos presentan algún tipo de rezago. Cabe mencionar que la generación más afectada en cuanto a rezago y abandono es la 2000, esto podría deberse a que ingresa en una etapa de ajustes tras la huelga que presentó la UNAM del 20 de abril de 1999 al 6 de febrero de 2000, la generación debía iniciar clases en agosto de 1999 pero es hasta el 21 de febrero del 2000 cuando se reanudan las clases.

Ahora veremos los datos que nos ilustran cuales son las carreras que presentan el porcentaje más alto de rezago y de abandono, en el primer y cuarto semestre, excepto la generación 2009 que sólo se tiene información de dos semestres que son lo que habían cursado al semestre 2009-2. En los cuadros 20 y 21 se observan los datos de rezago y abandono del primero y el cuarto semestre en donde las siglas C.C se refieren a la carrera de Ciencias de la Comunicación, C.PyA.P a Ciencias Políticas y Administración Pública, R.I a Relaciones Internacionales y Soc. a la carrera de Sociología.

Cuadro 20. Porcentaje por carrera de rezago y abandono al término del primer semestre de las generaciones de 2000 a 2009 en la FCPyS, UNAM*

	C.C	C.P y A.P	R.I	Soc
2000				
Abandono	11.3	22.8	19.1	17.0
Rezago extremo	7.6	5.2	2.6	19.6
Rezago alto	1.9	7.6	0.9	5.9
Rezago intermedio	2.0	6.2	3.5	7.2
Rezago recuperable	8.3	23.1	10.4	17.6
Regular	68.8	35.2	63.5	32.7
	100%=539	100%=290	100%=230	100%=153
2001				
Abandono	3.4	9.7	8.8	12.9
Rezago extremo	4.2	2.7	3.4	6.5
Rezago alto	4.7	9.7	2.1	3.9
Rezago intermedio	4.0	5.0	4.6	4.5
Rezago recuperable	10.6	24.4	9.7	29.0
Regular	73.1	48.4	71.4	43.2
	100%=527	100%=258	100%=238	100%=155
2002				
Abandono	3.6	5.1	5.2	24.1
Rezago extremo	5.6	2.6	1.5	4.2
Rezago alto	2.5	6.0	1.1	7.1
Rezago intermedio	2.2	7.2	3.0	13.2
Rezago recuperable	8.2	18.3	5.6	15.6
Regular	77.8	60.9	83.5	35.8
	100%=550	100%=235	100%=267	100%=212
2003				
Abandono	2.5	4.6	4.4	12.0
Rezago extremo	4.1	3.8	2	10.4
Rezago alto	2.3	11.3	1.6	6.6
Rezago intermedio	1.3	10.0	2	13.1
Rezago recuperable	8.8	18.4	13.2	17.5
Regular	81.1	51.9	76.8	40.4
	100%=560	100%=239	100%=250	100%=183
2004				
Abandono	2.2	5.0	2.8	9.6
Rezago extremo	4.3	2.1	1.6	9.0
Rezago alto	2.5	8.8	2.4	8.4
Rezago intermedio	4.5	9.2	5.1	14.6
Rezago recuperable	9.8	23.5	17.0	20.2
Regular	76.7	51.3	71.1	38.2
	100%=510	100%=238	100%=253	100%=178

Cuadro 20. Porcentaje por carrera de rezago y abandono al término del primer semestre de las generaciones de 2000 a 2009 en la FCPyS, UNAM*
(continuación)

	C.C	C.P y A.P	R.I	Soc
2005				
Abandono	2.2	2.8	1.6	18.5
Rezago extremo	2.2	2.8	2.4	6.2
Rezago alto	3.0	7.3	0.4	8.4
Rezago intermedio	3.0	10.1	3.2	15.2
Rezago recuperable	10.9	24.3	17.2	20.2
Regular	78.7	52.8	75.2	31.5
	100%=539	100%=218	100%=250	100%=178
2006				
Abandono	2.2	5.6	1.6	8.4
Rezago extremo	2.6	1.2	0.4	5.3
Rezago alto	1.8	2.8	2.0	6.6
Rezago intermedio	3.5	4.8	5.1	12.4
Rezago recuperable	9.1	18.4	16.4	21.2
Regular	80.9	67.2	74.6	46.0
	100%=549	100%=250	100%=256	100%=226
2007				
Abandono	1.3	3.0	5.5	9.2
Rezago extremo	1.8	1.9	1.1	4.3
Rezago alto	3.6	2.6	1.8	5.3
Rezago intermedio	3.8	8.6	3.0	14.0
Rezago recuperable	10.4	25.0	5.5	25.1
Regular	79.2	59.0	83.0	42.0
	100%=559	100%=268	100%=271	100%=207
2008				
Abandono	3.9	4.4	3.6	7.2
Rezago extremo	2.7	3.0	1.1	5.3
Rezago alto	2.4	5.2	0.0	9.2
Rezago intermedio	3.4	4.4	2.9	14.5
Rezago recuperable	19.1	11.9	10.1	15.9
Regular	68.5	71.1	82.3	47.8
	100%=591	100%=270	100%=277	100%=207
2009				
Abandono	2.0	4.1	3.1	6.5
Rezago extremo	2.0	1.5	0.0	10.9
Rezago alto	3.4	4.1	1.6	12.0
Rezago intermedio	4.0	5.6	2.4	15.2
Rezago recuperable	13.9	13.7	9.8	26.6
Regular	74.6	71.1	83.1	28.8
	100%=595	100%=270	100%=254	100%=184

*En los datos proporcionados por la DGEE hay diferencias en el número de alumnos de cada cohorte según avanzan los semestres. Este desajuste indican las autoridades se debe a que incluyen alumnos que cambian de carrera o se reincorporan en cada periodo escolar.

Fuente: Elaboración propia con datos de la DGEE, 2010

Al término del primer semestre, se observa en el cuadro 20 en color gris oscuro las carreras con el mayor porcentaje de abandono y rezago y en gris claro el porcentaje que le sigue, en las que destacan las carreras de Sociología (Soc.) y de Ciencias Políticas y Administración Pública (C.PyA.P) en la mayoría de las generaciones. El porcentaje más elevado de abandono y rezago extremo se ubica en la carrera de sociología, el de abandono en la generación 2002 el 24.1% del total de alumnos presenta abandono, es decir casi una cuarta parte; mientras que en el rezago extremo es el 19.6% en la generación 2000. En cuanto al rezago alto es la carrera de ciencias políticas y administración pública la que cuenta con el porcentaje más alto un 11.3% en la generación 2003. También, como se puede advertir en el mismo cuadro, la carrera de sociología es la que presenta los porcentajes más elevados de abandono y rezago en la mayoría de generaciones, como se puede observar en las generaciones los alumnos regulares se encuentran en un rango de 28.8%-47.8%.

Cuadro 21. Porcentaje de rezago y abandono al término del cuarto semestre de las generaciones 2000 a 2009 en la FCPyS, UNAM*

	C.C	C.P y A.P	R.I	Soc
2000				
Abandono	10.7	19.3	16.1	12.6
Rezago extremo	9.3	9.5	6.4	27.0
Rezago alto	7.3	10.1	6.8	12.6
Rezago intermedio	6.2	14.2	8.1	12.6
Rezago recuperable	26.5	30.7	36.9	18.9
Regular	40.1	16.2	25.8	16.4
	100%=551	100%=296	100%=236	100%=159
2001				
Abandono	2.4	8.4	7.0	10.7
Rezago extremo	6.7	9.9	8.2	29.6
Rezago alto	8.9	7.6	6.1	9.4
Rezago intermedio	12.3	12.9	5.7	13.2
Rezago recuperable	34.3	35.0	36.1	25.2
Regular	35.4	26.2	36.9	11.9
	100%=537	100%=263	100%=244	100%=159
2002				
Abandono	3.0	3.8	4.5	15.4
Rezago extremo	8.1	7.2	6.3	18.7
Rezago alto	6.3	7.6	6.7	16.8
Rezago intermedio	7.2	12.7	10.4	16.4
Rezago recuperable	34.9	35.4	26.8	22.9
Regular	40.4	33.3	45.4	9.8
	100%=567	100%=237	100%=269	100%=214
2003				
Abandono	2.6	4.5	3.1	8.1
Rezago extremo	5.3	8.6	5.8	30.8
Rezago alto	8.9	6.6	4.7	17.3
Rezago intermedio	8.0	12.7	7.0	9.2
Rezago recuperable	25.5	41.4	32.3	16.2
Regular	49.7	26.2	47.1	18.4
	100%=584	100%=244	100%=257	100%=185
2004				
Abandono	2.1	3.7	2.3	7.1
Rezago extremo	6.2	10.2	5.3	19.7
Rezago alto	9.5	7.3	9.1	15.8
Rezago intermedio	7.9	12.2	7.6	15.3
Rezago recuperable	31.2	36.6	35.0	20.2
Regular	43.1	30.1	40.7	21.9
	100%=529	100%=246	100%=263	100%=183

Cuadro 21. Porcentaje de rezago y abandono al término del cuarto semestre de las generaciones 2000 a 2009 en la FCPyS, UNAM*

	(continuación)			
	C.C	C.P y A.P	R.I	Soc
2005				
Abandono	2.4	2.2	1.6	10.4
Rezago extremo	6.3	4.8	5.1	20.9
Rezago alto	5.1	13.7	4.7	20.9
Rezago intermedio	8.9	11.0	12.8	18.1
Rezago recuperable	30.6	43.2	30.7	20.3
Regular	46.8	25.1	45.1	9.3
	100%=553	100%=227	100%=257	100%=182
2006				
Abandono	2.0	3.9	0.8	4.8
Rezago extremo	7.7	2.4	3.9	14.5
Rezago alto	5.0	4.3	9.7	15.9
Rezago intermedio	7.0	13.4	10.5	15.9
Rezago recuperable	26.8	36.6	38.9	25.6
Regular	51.4	39.4	36.2	23.3
	100%=555	100%=254	100%=257	100%=227
2007				
Abandono	0.7	2.6	4.0	4.2
Rezago extremo	5.8	3.3	4.4	14.6
Rezago alto	7.3	7.4	8.4	11.7
Rezago intermedio	8.3	8.1	4.8	16.4
Rezago recuperable	31.2	41.5	28.9	32.9
Regular	46.7	37.0	49.5	20.2
	100%=565	100%=270	100%=273	100%=213
2008				
Abandono	3.2	3.3	3.2	6.6
Rezago extremo	4.5	5.1	3.6	11.4
Rezago alto	7.7	6.9	5.8	13.7
Rezago intermedio	11.2	8.4	5.4	19.9
Rezago recuperable	32.6	27.4	28.8	23.7
Regular	40.9	48.9	53.2	24.6
	100%=599	100%=274	100%=278	100%=211

*En los datos proporcionados por la DGEE hay diferencias en el número de alumnos de cada cohorte según avanzan los semestres. Este desajuste indican las autoridades se debe a que incluyen alumnos que cambian de carrera o se reincorporan en cada periodo escolar.

Fuente: Elaboración propia con datos de la DGEE, 2010

Al término del cuarto semestre (cuadro 21), el porcentaje de rezago se elevó y el abandono y los alumnos regulares disminuyeron, los alumnos pasan de la categoría de abandono o regular a algún tipo de rezago pues aunque presentan actividad académica no cumplen con el avance académico requerido para el cuarto semestre. Por lo que puede afectar su fecha de egreso y ser posterior a lo marcado por el

tiempo curricular, “es decir el número de semestres o años que el plan de estudios estipula para terminar la carrera” (DGEE, 2010, p.1). En los datos contenidos en el cuadro 21, podemos observar que sociología y ciencias políticas y administración pública, son las que presentan los mayores problemas, para la generación 2003 de sociología al término del cuarto semestre el porcentaje de rezago extremo es de 30.8%, se elevó 20.4 puntos porcentuales desde el primer semestre, en cuanto al rezago alto es la generación 2003 de la misma carrera la que presenta el porcentaje más alto un 20.9%. Mientras que el abandono en la generación 2002 de la misma carrera que al término del primer semestre era de 24.1%, al finalizar el cuarto disminuyó a 15.4%. Cabe destacar que al término de cuarto semestre la generación 2008 de la carrera de relaciones internacionales alcanza un 53.2% y la 2006 de la carrera de ciencias de la comunicación un 51.4% de alumnos regulares, las demás tienen más del 50% de su población en algún tipo de rezago o abandono.

Prácticamente, en los dos primeros años se define si los alumnos continúan o abandonan la institución. También es notorio que la carrera de sociología sistemáticamente presenta los porcentajes más altos en abandono y rezago y aunque las cifras se incrementan para todas las carreras, el aumento es proporcionalmente mayor para esta carrera; la carrera que le sigue es ciencias políticas y administración pública. Ambas carreras se consideran base de las ciencias sociales, por lo que vale la pena indagar si se debe a la estructura disciplinaria, a la organización institucional, a las prácticas escolares, a los perfiles de sus estudiantes o bien al capital cultural de éstos. Conforme trascurren los semestres aquellos que se van rezagando se complicará su egreso, ya que entre más problemas presenten no cumplirán en tiempo y forma con los requisitos necesarios para titularse y serán considerados alumnos irregulares.

El avance escolar tiene una relación directa con la aprobación o reprobación de las asignaturas, ya que si los alumnos no aprueban o bien no presentan (NP) alguna materia no acumulan créditos y por lo tanto son considerados alumnos irregulares que se ubican en algún tipo de rezago. Por lo que es importante conocer cuáles son las materias más afectadas en cada carrera, si bien en la historia de la FCPyS hay varios planes de estudio el actual está vigente a partir de agosto de

2007. En los siguientes cuadros se muestran los datos que presenta la DGEE de la FCPyS con los datos de las historias académicas actualizadas hasta el ciclo 2009-2, sobre las materias obligatorias de las cuatro carreras del primero al cuarto semestre de la generación 2008 y del primero y segundo semestre de la generación 2009 que para 2010 eran las que habían cursado el último plan de estudios. Para la carrera de ciencias de la comunicación corresponde el plan 1282, para ciencias políticas y administración pública 1288 (opción ciencia política) y 1289 (opción administración pública); relaciones internacionales 1295; y sociología 1281

Cuadro 22. Inscripción, porcentaje de aprobación y porcentaje de reprobación de las asignaturas obligatorias del primer al cuarto semestre de la carrera de Ciencias de la Comunicación.

	Generación 2008				Generación 2009*		
	IA	A/IA%	R/IA%		IA	A/IA%	R/IA%
Primer semestre							
Introducción al estudio del lenguaje	591	83.6%	16.4%	Introducción al estudio del lenguaje	593	87.4%	12.6%
Estado, sistema y poder político	591	86.1%	13.9%	Estado, sistema y poder político	591	88.5%	11.5%
Sociedad y comunicación	591	86.5%	13.5%	Sociedad y comunicación	593	89.0%	11.0%
Economía y comunicación	591	89.5%	10.5%	Economía y comunicación	595	93.1%	6.9%
Taller de investigación documental	589	92.2%	7.8%	Taller de expresión oral y escrita	594	94.1%	5.9%
Taller de expresión oral y escrita	591	92.2%	7.8%	Taller de investigación documental	593	94.4%	5.6%
Segundo semestre							
Historia y procesos de comunicación en México I	563	82.4%	17.6%	Historia y procesos de comunicación en México I	572	84.1%	15.9%
Teorías del discurso	565	85.1%	14.9%	Teorías del discurso	575	84.3%	15.7%
Introducción al estudio de la ciencia	552	86.4%	13.6%	Introducción al estudio de la ciencia	575	85.6%	14.4%
Introducción a las teorías de la comunicación	565	86.7%	13.3%	Geopolítica y comunicación	573	85.7%	14.3%
Geopolítica y comunicación	564	90.2%	9.8%	Introducción a las teorías de la comunicación	575	88.9%	11.1%
Taller de redacción	564	90.2%	9.8%	Taller de redacción	577	90.8%	9.2%

Cuadro 22. Inscripción, porcentaje de aprobación y porcentaje de reprobación de las asignaturas obligatorias del primer al cuarto semestre de la carrera de Ciencias de la Comunicación.

(continuación)

	Generación 2008			Generación 2009*		
	IA	A/IA%	R/IA%	IA	A/IA%	R/IA%
Tercer semestre						
Géneros periodísticos I	531	84.6%	15.4%			
Metodología de la investigación en comunicación	533	85.0%	15.0%			
Historia y procesos de comunicación en México II	525	86.9%	13.1%			
Semiótica	532	87.4%	12.6%			
Teorías de la comunicación I	533	88.2%	11.8%			
Psicología y comunicación	533	89.9%	10.1%			
Cuarto semestre						
Opinión Pública y propaganda	533	87.6%	12.4%			
Teorías de la comunicación II	516	88.2%	11.8%			
Técnicas de investigación en comunicación	521	88.5%	11.5%			
Historia y procesos de la comunicación en México III	523	88.7%	11.3%			
Teoría de la imagen	531	89.6%	10.4%			
Géneros periodísticos II	531	89.8%	10.2%			

IA Número de inscritos a la asignatura

A/IA% Porcentaje de alumnos que aprobaron la asignatura con relación al número de inscritos en esa asignatura

R/IA% Porcentaje de alumnos que reprobaron la asignatura con relación al número de alumnos inscritos en esa asignatura

*La generación 2009 para el ciclo escolar 2009-2 solo había cursado el primer y segundo semestre.

Fuente: Elaboración propia con datos de la DGEE, 2010

En el cuadro 22 se observa que en la generación 2008 los porcentajes de reprobación van del 7.8% a 17.6%, en color gris oscuro se muestran las diez materias con el mayor porcentaje de reprobación que se distribuyen del primer al

tercer semestre con un porcentaje de entre 13.1% en Historia y procesos de comunicación en México II a un 17.6% en Historia y procesos de comunicación en México I. Si observamos cada semestre las materias más afectadas, en primer semestre es Introducción al estudio del lenguaje con un 16.4% seguida de Estado, sistema y poder político con un 13.9%; en segundo semestre es Historia y procesos de comunicación en México I con un 17.6% y Teorías del discurso con 14.9%; en tercer semestre es Géneros periodísticos I con 15.4% y Metodología de la investigación en comunicación con 15%; para cuarto semestre son Opinión pública y propaganda con 12.4% y Teorías de la comunicación II con 11.8%. Mientras que en la generación 2009 en los dos semestres que había cursado se observa que los porcentajes de reprobación van del 5.6% al 15.9%, los porcentajes más elevados se concentran en el segundo semestre en donde cuatro de las seis materias presentan porcentajes mayores a 14%. En cuanto a las materias más afectadas por semestres son en primer semestre Introducción al estudio del lenguaje con 12.6% y Estado, sistema y poder político con 11.5%; en segundo semestre es Historia y procesos de comunicación en México I con un 15.9% y Teorías del discurso con 15.7%. Si comparamos las generaciones, en los dos primeros semestres son las tres materias más afectadas por reprobación las mismas en ambas generaciones, en primer semestres esta Introducción al estudio del lenguaje, Estado, sistema y poder político y Sociedad y comunicación. En segundo semestre son Historia y procesos de comunicación en México I, Teorías del discurso e Introducción al estudio de la ciencia.

Cuadro 23. Inscripción, porcentaje de aprobación y porcentaje de reprobación de las asignaturas obligatorias del primer al cuarto semestre de la carrera de Ciencias Políticas y Administración Pública.

	Generación 2008				Generación 2009*		
	IA	A/IA%	R/IA%		IA	A/IA%	R/IA%
Primer semestre							
Sociedad y Estado en México I	269	79.6%	20.4%	Historia Mundial I	270	86.3%	13.7%
Filosofía y teoría política I	269	85.9%	14.1%	Sociedad y Estado en México I	269	86.6%	13.4%
Introducción al estudio del derecho	269	87.4%	12.6%	Introducción al estudio del derecho	269	87.7%	12.3%
Historia Mundial I	270	87.8%	12.2%	Filosofía y teoría política I	270	88.1%	11.9%
Teoría de la administración pública I	269	88.8%	11.2%	Teoría de la administración pública I	270	88.5%	11.5%
Taller de iniciación a la investigación social	269	91.1%	8.9%	Taller de iniciación a la investigación social	269	92.9%	7.1%
Segundo semestre							
Sociedad y Estado en México II	258	84.9%	15.1%	Sociedad y Estado en México II	261	85.1%	14.9%
Filosofía y teoría política II	259	86.9%	13.1%	Filosofía y teoría política II	262	85.5%	14.5%
Historia Mundial II	260	87.3%	12.7%	Teoría general del Estado	260	86.2%	13.8%
Metodología aplicada a las ciencias sociales	257	87.5%	12.5%	Historia Mundial II	263	87.1%	12.9%
Teoría general del Estado	258	88.0%	12.0%	Metodología aplicada a las ciencias sociales	259	88.4%	11.6%
Teoría de la administración pública II	258	91.9%	8.1%	Teoría de la administración pública II	261	89.3%	10.7%
Tercer semestre							
Matemáticas	243	87.2%	12.8%				
Derecho constitucional	244	90.2%	9.8%				
Geografía económica y política	233	93.6%	6.4%				
Cuarto semestre							
Estadística	236	84.3%	15.7%				
Ciencia política	236	85.2%	14.8%				
Sistema político mexicano	242	90.5%	9.5%				

IA Número de inscritos a la asignatura

A/IA% Porcentaje de alumnos que aprobaron la asignatura con relación al número de inscritos en esa asignatura

R/IA% Porcentaje de alumnos que reprobaron la asignatura con relación al número de alumnos inscritos en esa asignatura

Nota: Los planes de estudio que se incluyen en el análisis comparten las mismas asignaturas obligatorias

*La generación 2009 para el ciclo escolar 2009-2 solo había cursado el primer y segundo semestre.
Fuente: Elaboración propia con datos de la DGEE, 2010

En cuadro 23 se observa que la generación 2008 presenta un porcentaje de reprobación de entre 6.4% a 20.4%, en color gris oscuro se observan las diez materias con mayor porcentaje de reprobación se distribuyen en los cuatro semestres de entre un 12.5% en Metodología aplicada a las ciencias sociales y un 20.4% Sociedad y estado en México. De estas materias, tres se encuentran en primer semestre, cuatro en segundo, una en tercero y dos en cuarto semestre. En cuanto a las materias que reprueban por semestres se ubican en primero: Sociedad y Estado en México I con un 20.4%, seguida por Filosofía y teoría política I con 14.1%; en segundo semestre son Sociedad y Estado en México II con 15.1% y Filosofía y teoría política II con 13.1%; en tercer semestre Matemáticas con 12.8% y Derecho constitucional con 9.8%; para cuarto semestre Estadística con 15.7% y Ciencia política con 14.8%. En la generación 2009 el porcentaje de reprobación iba del 7.1% al 14.9%, los tres porcentajes más elevados se ubican en el segundo semestre. Mientras que las asignaturas más afectadas en primer semestre son Historia mundial I con un 13.7% seguida de Sociedad y Estado en México I con 13.4%; en cuanto al segundo semestre son Sociedad y Estado en México II con 14.9% y Filosofía y teoría política II con 14.5%. Al comparar las generaciones se puede observar que de las tres materias con el mayor porcentaje de reprobación dos materias por semestre coinciden: Sociedad y Estado en México I e introducción al estudio del derecho; para segundo semestre son Sociedad y Estado en México II y Filosofía y teoría política II.

Cuadro 24. Inscripción, porcentaje de aprobación y porcentaje de reprobación de las asignaturas obligatorias del primer al cuarto semestre de la carrera de Relaciones Internacionales

	Generación 2008				Generación 2009*		
	IA	A/IA%	R/IA%		IA	A/IA%	R/IA%
Primer semestre							
Introducción al estudio del derecho	277	86.3%	13.7%	Análisis estadístico	253	90.1%	9.9%
Análisis estadístico	277	92.4%	7.6%	Introducción al estudio del derecho	254	90.6%	9.4%
Teoría y metodología de las ciencias sociales I	277	93.9%	6.1%	Teoría y metodología de las ciencias sociales I	254	94.5%	5.5%
Historia del pensamiento político y social	277	94.2%	5.8%	Geografía económica y política	253	95.3%	4.7%
Geografía económica y política	276	95.3%	4.7%	Historia del pensamiento político y social	254	95.3%	4.7%
Segundo semestre							
Desarrollo económico, político y social de México I	263	86.3%	13.7%	Desarrollo económico, político y social de México I	244	84.8%	15.2%
Derecho constitucional mexicano	263	92.4%	7.6%	Derecho constitucional mexicano	245	94.7%	5.3%
Economía política internacional	263	92.4%	7.6%	Teoría y metodología de las ciencias sociales II	245	94.7%	5.3%
Teoría y metodología de las ciencias sociales II	263	94.7%	5.3%	Economía política internacional	244	95.1%	4.9%
Relaciones internacionales 1815-1945	263	94.7%	5.3%	Relaciones internacionales 1815-1945	244	95.1%	4.9%

Cuadro 24. Inscripción, porcentaje de aprobación y porcentaje de reprobación de las asignaturas obligatorias del primer al cuarto semestre de la carrera de Relaciones

Internacionales

(continuación)

	Generación 2008			Generación 2009*		
	IA	A/IA%	R/IA%	IA	A/IA%	R/IA%
Tercer semestre						
Derecho internacional público	248	82.7%	17.3%			
Desarrollo económico, político y social de México II	247	86.6%	13.4%			
Introducción al estudio de las relaciones internacionales	247	89.9%	10.1%			
Teoría económica	247	92.3%	7.7%			
Política internacional contemporánea (desde 1945)	251	96.4%	3.6%			
Cuarto semestre						
Economía internacional	242	88.0%	12.0%			
Derecho internacional privado	243	88.9%	11.1%			
Teorías de las relaciones internacionales I	242	90.5%	9.5%			
Organización internacional	240	92.5%	7.5%			
América Latina y el Caribe	241	97.1%	2.9%			

IA Número de inscritos a la asignatura

A/IA% Porcentaje de alumnos que aprobaron la asignatura con relación al número de inscritos en esa asignatura

R/IA% Porcentaje de alumnos que reprobaron la asignatura con relación al número de alumnos inscritos en esa asignatura

*La generación 2009 para el ciclo escolar 2009-2 solo había cursado el primer y segundo semestre.

Fuente: Elaboración propia con datos de la DGEE, 2010

En el cuadro 24 se observa que la generación 2008 presenta porcentajes de reprobación de entre 2.9% a 17.3%, en color gris oscuro se observan las diez materias con los porcentajes más elevados las cuales se distribuyen en los cuatro

semestres. El tercer semestre es el más afectado al tener cuatro de las cinco asignaturas con porcentajes altos. En cuanto a las materias que reprueban por semestre en primer semestre esta Introducción al estudio del derecho con un 13.7% seguida de Análisis estadístico con 7.6%; en segundo semestre Desarrollo económico, político y social en México I con un 13.7% y Derecho constitucional mexicano con 7.6%; en tercer semestre Derecho internacional público con 17.3% y Desarrollo económico, político y social en México II; para cuarto semestre es Economía internacional con un 12% y Derecho internacional privado 11.1%. En la generación 2009 los porcentajes de reprobación van de 4.7% a 15.2%. Mientras que las asignaturas más afectadas en primer semestre son Análisis estadístico con un 9.9% e Introducción al estudio del derecho con 9.4%; y en segundo semestre son Desarrollo económico, político y social de México I con un 15.2% y Derecho constitucional mexicano con 5.3%. Al comparar las generaciones en el primer semestre las tres asignaturas con los porcentajes más elevados son las mismas aunque en distinto orden, para el segundo semestre sólo coinciden las dos primeras asignaturas con los porcentajes altos.

Cuadro 25. Inscripción, porcentaje de aprobación y porcentaje de reprobación de las asignaturas obligatorias del primer al cuarto semestre de la carrera de Sociología

	Generación 2008				Generación 2009*		
	IA	A/IA%	R/IA%		IA	A/IA%	R/IA%
Primer semestre							
Metodología I La metodología de los clásicos	207	59.9%	40.1%	Metodología I La metodología de los clásicos	184	50.5%	49.5%
Pensamiento social y sociedad	207	72.5%	27.5%	Historia mundial I	184	59.2%	40.8%
Economía I	206	77.7%	22.3%	Pensamiento social y sociedad	183	60.7%	39.3%
Historia mundial I	206	78.6%	21.4%	Historia del México moderno	184	72.3%	27.7%
Historia del México moderno	207	82.1%	17.9%	Economía I	184	88.6%	11.4%
Segundo semestre							
Teoría sociológica clásica I	186	58.6%	41.4%	Metodología II La metodología contemporánea	172	53.5%	46.5%
Metodología II La metodología contemporánea	188	70.2%	29.8%	Teoría sociológica clásica I	170	58.2%	41.8%
Historia del México contemporáneo	188	75.5%	24.5%	Historia del México contemporáneo	171	64.3%	35.7%
Historia mundial II	186	79.0%	21.0%	Historia mundial II	174	68.4%	31.6%
Economía II	185	81.6%	18.4%	Economía II	169	75.7%	24.3%
Tercer semestre							
Teoría sociológica clásica II	176	65.9%	34.1%				
Metodología III Técnicas e instrumentos	173	71.7%	28.3%				
Introducción al conocimiento de América Latina y el Caribe I	182	75.8%	24.2%				
Estadística descriptiva	180	78.9%	21.1%				
Derecho, sociedad y sociedad	181	79.6%	20.4%				
Cuarto semestre							
El enfoque estructural	168	61.3%	38.7%				
Introducción al conocimiento de América Latina y el Caribe II	172	71.5%	28.5%				
Taller de investigación sociológica I	175	73.7%	26.3%				
Estadística inferencial	167	74.3%	25.7%				
Demografía	172	74.4%	25.6%				

IA Número de inscritos a la asignatura

A/IA% Porcentaje de alumnos que aprobaron la asignatura con relación al número de inscritos en esa asignatura

R/IA% Porcentaje de alumnos que reprobaron la asignatura con relación al número de alumnos inscritos en esa asignatura

*La generación 2009 para el ciclo escolar 2009-2 solo había cursado el primer y segundo semestre.

Fuente: Elaboración propia con datos de la DGEE, 2010

En el cuadro 25 se puede observar que la generación 2008 los porcentajes de reprobación van de 17.9% al 40.1%. En color gris oscuro se ubican las diez materias con el mayor porcentaje de reprobación que se distribuyen en los cuatro semestres, dos materias por semestre del primero al tercero y cuatro en cuarto semestre. En cuanto a las materias con los porcentajes altos por semestre se puede encontrar en primer semestre a Metodología I La metodología de los clásicos con un 40.1% seguida de Pensamiento social y sociedad con un 27.5%; en segundo semestre es Teoría sociológica clásica I con un 41.4% y Metodología II La metodología contemporánea con un 29.8%; en tercer semestre es Teoría sociológica clásica II con un 34.1% y Metodología III Técnicas e instrumentos con un 28.3%; para cuarto semestre es El enfoque estructural con un 38.7% e Introducción al conocimiento de América Latina y el Caribe II con un 28.5%. En cuanto a la generación 2009 los porcentajes de reprobación van de 11.4% a 49.5%, las materias con mayor porcentaje en primer semestre son Metodología I La metodología de los clásicos con un 49.5% e Historia Mundial I con un 40.8%; para segundo semestre es Metodología II La metodología contemporánea con un 46.5% y Teoría sociológica clásica I con un 41.8%. Si comparamos las generaciones se puede observar que dentro de las tres materias con los porcentajes más altos, aunque en diferente orden dos coinciden y para segundo semestre las tres coinciden pero el orden cambia un poco.

Es sociología la carrera con los porcentajes más elevados de reprobación, ya que presenta porcentajes al doble o al triple en comparación con las otras carreras. Le sigue ciencias políticas y administración pública, la cual alcanza porcentajes al doble de la carrera de relaciones internacionales en la generación 2008. Mientras que relaciones internacionales es la que cuenta con los porcentajes más bajos. En la generación 2008 en todas las carreras se presentan porcentajes elevados no solo en los dos primeros semestres sino también en el tercer en las carreras de ciencias de

la comunicación y relaciones internacionales; y hasta el cuarto semestre en sociología y ciencias políticas y administración pública. Tras conocer las cifras del abandono y el rezago en los primeros cuatro semestres en las carreras que se imparten en la FCPyS en las generaciones 2000 a 2009, nos permitió situar las dimensiones del problema en la última década en la institución, para dar paso a la segunda fase del proyecto.

5. LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS: LA GENERACIÓN 2010 DE LA FCPYS

Tenemos un panorama general del abandono y el rezago, ahora es necesario conocer las causas y consecuencias por las cuales se presentan estas problemáticas en los alumnos de la generación 2010¹⁶, se observa que al ingresar en el semestre 2010-1 contaba con 1408 registros de los cuales 59 jóvenes no formalizaron su inscripción, por lo que la generación se compone de 1349¹⁷ alumnos de los cuales el 74.7% había ingresado por pase reglamentado, 22% por concurso de selección y el resto 3.3% por otras opciones¹⁸. En cuanto a la distribución por sexo el 63.3% eran mujeres y el 36.7% hombres, que tenían entre 39 a 19 años al 2011. La mayoría se ubica en un rango de edad de 19 a 21 años (82.1%) considerada normal de acuerdo al semestre que se encontraban cursando, mientras que un 4.5% se encontraba en extraedad al tener 24 años y más, edad en la cual ya tendría que haber concluido la licenciatura.

¹⁶Los alumnos seleccionados para este trabajo son de la generación 2010 que al semestre 2012-1 se encontraban cursando el quinto semestre de agosto a diciembre de 2011 y que los datos proporcionados por la Secretaría de Servicios Escolares estaban actualizados a dicho semestre.

¹⁷ Los datos se estiman a partir de los alumnos que se inscribieron.

¹⁸ Ingreso a licenciatura por cambio de carrera y/o plantel (concurso)

Ingreso por cambio interno de carrera

Ingreso por cambio de plantel reingreso

Ingreso por cambio de sistema (concurso de selección)

Cuadro 26. Distribución porcentual de los alumnos por intervalo de avance escolar del primer al quinto semestre de la generación 2010 de la FCPyS-UNAM

	1er sem		2do sem		3r sem		4to sem		5to sem	
	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%
0%	73	5.4	59	4.4	40	3.0	36	2.7	26	1.9
Abandono										
1-25%	27	2.0	40	3.0	49	3.6	81	6.0	91	6.7
Rezago extremo										
26-50%	37	2.7	101	7.5	97	7.2	84	6.2	76	5.6
Rezago alto										
51-75%	65	4.8	99	7.3	127	9.4	132	9.8	134	9.9
Rezago intermedio										
76-99%	205	15.2	321	23.8	402	29.8	387	28.7	401	29.7
Rezago recuperable										
100%	942	69.8	729	54.0	634	47.0	629	46.6	621	46
Regular o egreso										
Total	1349	100	1349	100	1349	100	1349	100	1349	100

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Servicios Escolares FCPyS, UNAM

En el cuadro 26 se puede observar que la generación 2010 sigue la misma evolución que las generaciones anteriores. Conforme avanzan los semestres, disminuyen el abandono y los alumnos regulares, mientras que los diferentes tipos de rezago aumentan. Menos de la mitad de los alumnos de la generación 2010 eran alumnos regulares al término del quinto semestre, mientras que solo el 1.9% no tenía créditos acumulados por lo que se ubican como alumnos en abandono. El rezago que más aumentó fue el recuperable: pasó de 15.2% a 29.7%, creció 14.5 puntos porcentuales, mientras que el rezago alto solo aumentó 2.9 puntos porcentuales. Cabe mencionar que el rezago alto aumenta 4.8 puntos porcentuales del primer al segundo semestre para después disminuir hasta alcanzar 5.6% de los alumnos al término del quinto semestre.

Se presentan cambios en la generación 2010 del primer al quinto semestre, ahora veremos cómo se comporta el abandono y el rezago de acuerdo a la carrera que cursan los alumnos, los cuales se distribuían en las cuatro carreras de la siguiente manera: 607 alumnos de ciencias de la comunicación, 272 de ciencias

políticas y administración pública, 269 de relaciones internacionales y 201 de sociología.

Cuadro 27. Distribución de los alumnos de Ciencias de la Comunicación de la generación 2010 de la FCPyS-UNAM según intervalo de avance escolar del primer al quinto semestre

	1er sem		2do sem		3ro sem		4to sem		5to sem	
	Créditos acumulados (48)		Créditos acumulados (96)		Créditos acumulados (144)		Créditos acumulados (192)		Créditos acumulados (240)	
	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%
0%	21	3.5	17	2.8	12	2.0	10	1.6	10	1.6
Abandono										
1-25%	9	1.5	14	2.3	15	2.5	27	4.4	28	4.6
Rezago extremo										
26-50%	12	2.0	30	4.9	36	5.9	32	5.3	27	4.4
Rezago alto										
51-75%	32	5.3	51	8.4	49	8.1	61	10.0	59	9.7
Rezago intermedio										
76-99%	91	15.0	161	26.5	211	34.8	195	32.1	206	33.9
Rezago recuperable										
100%	442	72.8	334	55.0	284	46.8	282	46.5	277	45.6
Regular o egreso										
Total	607	100	607	100	607	100	607	100	607	100

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Servicios Escolares FCPyS, UNAM

En el cuadro 27 se observa que en la carrera de ciencias de la comunicación los alumnos que se encuentran en abandono y los regulares disminuyen del primer al quinto los semestres, los de abandono disminuye 1.9 puntos porcentuales mientras que los alumnos regulares disminuyen 27.2 puntos porcentuales. En cuanto al rezago todos aumentan pero es el rezago recuperable el que presenta el mayor crecimiento con un 18.9 puntos porcentuales, seguido del rezago intermedio con 4.4 puntos porcentuales de diferencia. Es a partir del tercer semestre que más del 52.2% de los alumnos presentaban algún tipo de rezago para disminuir al 47.2% en quinto semestre.

Cuadro 28. Distribución de los alumnos de Ciencias Políticas y Administración Pública de la generación 2010 de la FCPyS-UNAM según intervalo de avance escolar del primer al quinto semestre

	1er sem		2do sem		3ro sem		4to sem		5to sem	
	Créditos acumulados (48)		Créditos acumulados (96)		Créditos acumulados (136)		Créditos acumulados (176)		Créditos acumulados (216)	
	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%
0%	11	4.0	9	3.3	8	2.9	7	2.6	6	2.2
Abandono										
1-25%	4	1.5	7	2.6	6	2.2	8	2.9	12	4.4
Rezago extremo										
26-50%	9	3.3	14	5.1	13	4.8	12	4.4	8	2.9
Rezago alto										
51-75%	9	3.3	21	7.7	18	6.6	18	6.6	26	9.6
Rezago intermedio										
76-99%	53	19.5	91	33.5	109	40.1	92	33.8	77	28.3
Rezago recuperable										
100%	186	68.4	130	47.8	118	43.4	135	49.6	143	52.6
Regular o egreso										
Total	272	100	272	100	272	100	272	100	272	100

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Servicios Escolares FCPyS, UNAM

En el cuadro 28 se observa que en la carrera de ciencias políticas y administración pública los alumnos con abandono, rezago alto y los regulares disminuyen del primero al quinto semestre. Los alumnos regulares pasan de 68.4% a 52.6%, disminuye 15.8 puntos porcentuales; el abandono pasa de 4.0% a 2.2% por lo que disminuye 1.8 puntos porcentuales; y el rezago alto disminuye solo 0.4 puntos porcentuales al pasar de 3.3% al 2.9%. Los demás rezago aumentan conforme avanzan los semestres, el que más aumenta con 8.8 puntos porcentuales es el rezago recuperable pasa de 19.5% a 28.3%, seguido del rezago intermedio el cual aumenta 6.3 puntos porcentuales. Al tercer semestre el 53.7% de los alumnos presentaba algún tipo de rezago, aunque para el quinto semestre disminuye a 45.2%.

Cuadro 29. Distribución de los alumnos de Relaciones Internacionales de la generación 2010 de la FCPyS-UNAM según intervalo de avance escolar del primer al quinto semestre

	1er sem		2do sem		3ro sem		4to sem		5to sem	
	Créditos acumulados (40)		Créditos acumulados (80)		Créditos acumulados (120)		Créditos acumulados (160)		Créditos acumulados (200)	
	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%
0%	16	5.9	13	4.8	7	2.6	7	2.6	1	0.4
Abandono										
1-25%	0	0.0	2	0.7	6	2.2	12	4.5	12	4.5
Rezago extremo										
26-50%	0	0.0	16	5.9	14	5.2	16	5.9	17	6.3
Rezago alto										
51-75%	3	1.1	4	1.5	19	7.1	17	6.3	16	5.9
Rezago intermedio										
76-99%	24	8.9	35	13.0	49	18.2	57	21.2	65	24.2
Rezago recuperable										
100%	226	84.0	199	74.0	174	64.7	160	59.5	158	58.7
Regular o egreso										
Total	269	100	269	100	269	100	269	100	269	100

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Servicios Escolares FCPyS, UNAM

Para la carrera de relaciones internacionales se observa en el cuadro 29 que del primer al quinto semestre disminuye el abandono y los alumnos regulares, el abandono disminuye 5.5 puntos porcentuales al pasar de 5.9% al 0.4%, mientras que los alumnos regulares pasan de 84.0 al 58.7, disminuye 25.3 puntos porcentuales. Mientras que los alumnos con rezago aumenta del primer al quinto semestre en un rango de 4.5 a 15.3 puntos porcentuales, en donde el rezago recuperable es el que más aumenta al pasar de 8.9% a 24.2% y el rezago extremo es el que presenta menos crecimiento al pasar de 0% al 4.5% al quinto semestre. Cabe mencionar que al término del primer semestre no había alumnos con rezago alto y extremo, además al quinto semestre el 40.9% de los alumnos presentaba algún tipo de rezago.

Cuadro 30. Distribución de los alumnos de Sociología de la generación 2010 de la FCPyS-UNAM según intervalo de avance escolar del primer al quinto semestre

	1er sem		2do sem		3ro sem		4to sem		5to sem	
	Créditos acumulados (40)		Créditos acumulados (80)		Créditos acumulados (119)		Créditos acumulados (157)		Créditos acumulados (195)	
	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%
0%	25	12.4	20	10.0	12	6.0	11	5.5	8	4.0
Abandono										
1-25%	14	7.0	17	8.5	23	11.4	35	17.4	40	19.9
Rezago extremo										
26-50%	16	8.0	41	20.4	34	16.9	24	11.9	24	11.9
Rezago alto										
51-75%	21	10.4	23	11.4	41	20.4	36	17.9	33	16.4
Rezago intermedio										
76-99%	37	18.4	34	16.9	33	16.4	43	21.4	53	26.4
Rezago recuperable										
100%	88	43.8	66	32.8	58	28.9	52	25.9	43	21.4
Regular o egreso										
Total	201	100	201	100	201	100	201	100	201	100

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Servicios Escolares FCPyS, UNAM

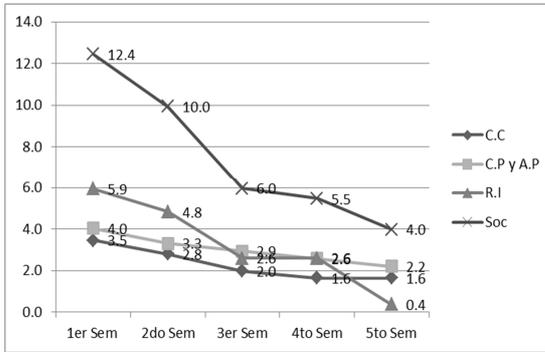
Se observa en el cuadro 30 que los alumnos regulares y los de abandono de la carrera de sociología disminuyen del primer al quinto semestre, los alumnos regulares disminuyen 22.4 puntos porcentuales mientras que los de abandono disminuyen 8.4 puntos porcentuales. En cuanto a los diferentes tipos de rezago aumentan del primer al quinto semestre, es el rezago extremo el que más aumenta con 12.9 puntos porcentuales, seguido del rezago recuperable con 8 puntos porcentuales. Al término de segundo semestre el 57.2% de los alumnos presentaban algún tipo de rezago y al quinto semestre era el 74.6%, donde el rezago recuperable contaba con el mayor porcentaje un 26.4% seguido del rezago extremo con 19.9%.

En las distintas carreras como en las generaciones los diferentes tipos de rezago se incrementan del primer al quinto semestre mientras que el abandono y los alumnos regulares disminuyen conforme avanzan los semestres. En cuanto a los alumnos regulares al término del primer semestre más del 60% de los alumnos tenían el 100% de créditos acumulados, excepto en sociología en donde solo el

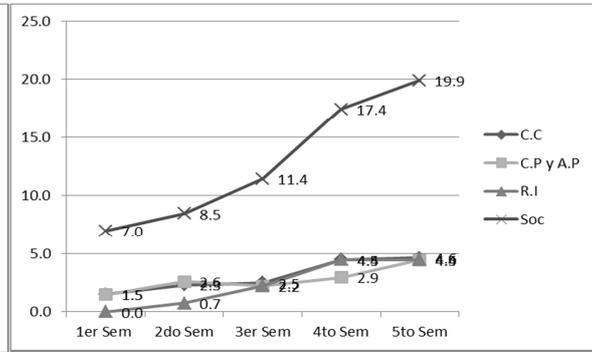
43.8% presentaba esta característica y desde el primer semestre es la que presenta mayores problemas de rezago y abandono. En cuanto a relaciones internacionales era la menos afectada ya que más de la mitad de sus alumnos eran alumnos regulares desde el primer al quinto semestre. Al término del quinto semestre de los tipos de rezago es el rezago recuperable el que concentraba los porcentajes más elevados en todas las carreras desde un 33.9% en ciencias de la comunicación a un 24.1% en relaciones internacionales. Se presentan cambios en cada carrera dependiendo del abandono, tipo de rezago o alumnos regulares y del paso de uno a otro semestre. Por lo que veremos cuáles son las carreras más afectadas de acuerdo al avance escolar.

Gráfica 1. Distribución porcentual del avance escolar por carrera del primer al quinto semestre

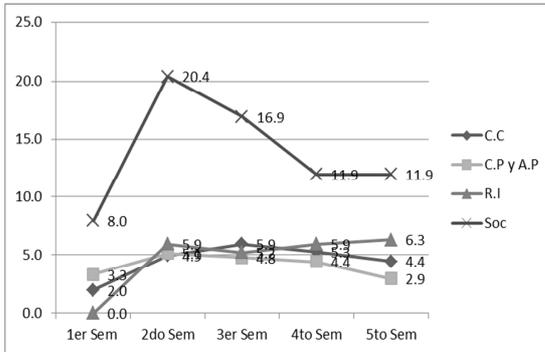
a) 0% Abandono



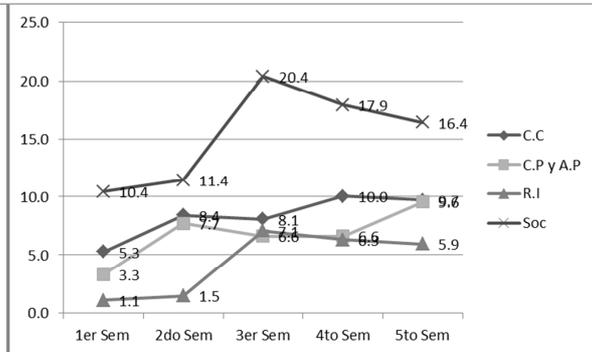
b) 1-25% Rezagó extremo



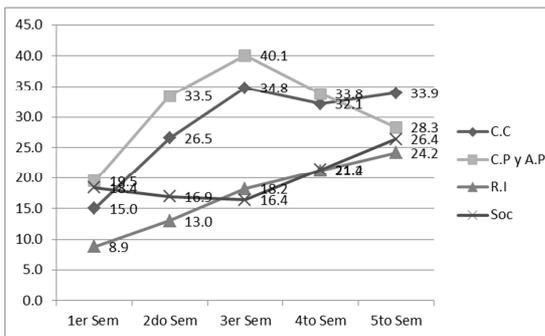
c) 26-50 Rezagó alto



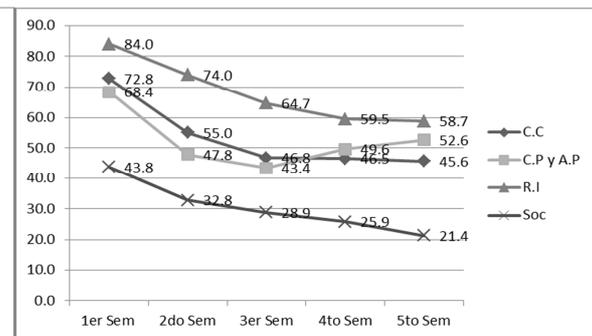
d) 51-75% Rezagó intermedio



e) 76-99% Rezagó recuperable



f) 100% Regular o egreso



Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Servicios Escolares FCPyS, UNAM

En la gráfica 1 se observa que por cada intervalo de avance escolar se presentan ciertos cambios en cuanto a las carreras que tienen los porcentajes más elevados. En el abandono (gráfica a) se observa que conforme avanzan los semestres éste va disminuyendo y es la carrera de sociología la que cuenta con el porcentaje más alto durante los cinco semestres mientras que la de relaciones internacionales al término

del primer semestre es la segunda carrera con el porcentaje más elevado pero al término del quinto semestre es la que presenta el porcentaje más bajo. En el rezago extremo (gráfica b) las carreras de ciencias de la comunicación, relaciones internacionales y ciencias políticas y administración pública presentan un avance similar hasta el quinto semestre que alcanzan poco más de 4%, mientras que sociología presenta desde el primer semestre un porcentaje de 7% hasta alcanzar un 19.9% al término del quinto semestre.

En el rezago alto (gráfica c) crece del primer al segundo semestre en todas las carreras, pero es en sociología que se observa el mayor crecimiento al pasar de 8% al término del primer semestre al 20.4% en segundo semestre para después disminuir 8.5 puntos porcentuales y alcanzar el 11.9% al quinto semestre. En el rezago intermedio (gráfica d) la carrera de ciencias de la comunicación alcanza su porcentaje más elevado al cuarto semestre, mientras que ciencias políticas y administración pública se eleva el porcentaje al segundo semestre para disminuir y aumentar a 9.6% el quinto semestre. Las dos carreras restantes presentan los mismo cambios aumentan progresivamente del primero al tercer semestre para después disminuir en los siguientes semestres.

En lo que se refiere al rezago recuperable (gráfica e) al término del quinto semestre las diferencias no son tan grandes como en los otros tipos de rezago, en las carreras de ciencias de la comunicación y de ciencias políticas y administración pública alcanzan el porcentaje más elevado al tercer semestre, en este mismo semestre sociología presenta el menor porcentaje. Finalmente los alumnos regulares disminuyen poco a poco del primer al quinto semestre, solo la carrera de ciencias políticas y administración pública disminuye hasta el tercer semestre para después aumentar.

Al término del quinto semestre en el abandono y en el rezago extremo, alto e intermedio es la carrera de sociología la más afectada al contar con los porcentajes más elevados mientras que en los alumnos con el 100% de créditos acumulados es la carrera que presenta el porcentaje más bajo. La carrera de ciencias de la comunicación en el rezago extremo e intermedio es segunda con porcentajes altos.

En cuanto al rezago recuperable las carreras que concentran los porcentajes altos son ciencias de la comunicación y ciencias políticas y administración pública. Cabe mencionar que la diferencia entre los porcentajes más elevados puede variar de entre 2.2 puntos porcentuales en el abandono a 15.3 puntos porcentuales en el rezago extremo.

En la generación 2010 se presenta una tendencia en todas las carreras del primer al quinto semestre donde el abandono y los alumnos regulares disminuyen, mientras que los diferentes tipos de rezago aumentan. Sin embargo, los porcentajes varían dependiendo de la carrera, sociología es la más afectada. Cada una de las carreras de acuerdo al tipo de avance escolar presenta una trayectoria diferente por lo que en cada semestre cambian de posición dependiendo del porcentaje que alcanzan. El avance escolar depende de las materias aprobadas por los alumnos en cada semestre por lo que es importante conocer por carrera cuales son las materias que más reprueban y a que semestre pertenecen.

Para precisar lo anotado en el párrafo anterior, se ubicó la historia académica de los alumnos las materias y se obtuvo el número de veces que se ha inscrito la materia, así como la calificación que obtuvieron, esto con el fin de conocer cuáles son las materias que más reprueban ya sea con cinco o que No Presentó (NP) con lo cual no acumularían créditos y por lo tanto se afecta su avance escolar.

Cuadro 31. Inscripción, porcentaje de aprobación y porcentaje de reprobación de las asignaturas obligatorias del primer al quinto semestre de la carrera de Ciencias de la Comunicación, generación 2010

	I	A/1%	R/1%
Primer semestre			
Introducción al estudio del lenguaje	638	83.7%	16.3%
Economía y comunicación	619	90.1%	9.9%
Estado, sistema y poder político	612	91.2%	8.82%
Sociedad y comunicación	612	91.5%	8.5%
Taller de expresión oral y escrita	614	92.8%	7.2%
Taller de investigación documental	608	93.8%	6.3%
Segundo semestre			
Teorías del discurso	627	82.6%	17.4%
Historia y procesos de comunicación en México I	617	83.6%	16.4%
Introducción al estudio de la ciencia	602	87.4%	12.6%
Geopolítica y comunicación	602	89.0%	10.96%
Introducción a las teorías de la comunicación	602	89.2%	10.8%
Taller de redacción	601	89.4%	10.6%
Tercer semestre			
Géneros periodísticos I	614	80.5%	19.5%
Metodología de investigación en comunicación	594	84.8%	15.2%
Historia y procesos de comunicación en México II	585	88.2%	11.8%
Psicología y comunicación	591	89.0%	11.00%
Semiótica	592	89.9%	10.1%
Teorías de la comunicación I	589	90.2%	9.8%
Cuarto semestre			
Géneros periodísticos II	556	86.3%	13.7%
Técnicas de investigación en comunicación	557	86.7%	13.3%
Teorías de la comunicación II	555	87.0%	13.0%
Opinión pública y propaganda	557	88.7%	11.3%
Historia y procesos de comunicación en México III	555	88.8%	11.2%
Teoría de la imagen	557	91.2%	8.8%
Quinto semestre			
Géneros periodísticos III	538	90.3%	9.7%
Procesamiento y análisis de la información	538	90.3%	9.7%
Teorías de la comunicación III	541	90.9%	9.1%
Historia contemporánea y procesos de comunicación	537	91.1%	8.9%
Discurso audiovisual	544	91.4%	8.6%
Publicidad	542	95.6%	4.4%

I Número de veces que se inscribió la asignatura

A/I% Porcentaje de inscripciones que aprobaron la asignatura con relación con el número de veces que se inscribió la asignatura

R/I% Porcentaje de inscripciones que reprobaron la asignatura con relación con el número e veces que se inscribió la asignatura

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Servicios Escolares FCPyS, UNAM

En el cuadro 31 se observa que el rango de porcentaje de reprobación en las asignaturas obligatorias en la carrera de ciencias de la comunicación va desde el 4.4% a 19.5%. En gris oscuro se marcan las diez asignaturas que más reprueban los alumnos de la carrera están distribuidas en los primeros cuatro semestres, una en primer semestre y tres en cada semestre del segundo al cuarto. En el primer semestre es introducción al estudio del lenguaje con un 16.3%; en el segundo semestre introducción al estudio de la ciencia con 12.6%, procesos de comunicación en México I con 16.4% y teorías del discurso con 17.4%; en tercer semestre historia y procesos de comunicación en México II con un 11.8%, seguida de metodología de investigación en comunicación con 15.2% y géneros periodísticos I con 19.5%; en cuarto semestre teoría de la comunicación II con un 13%, técnicas de investigación en comunicación con 13.3% y géneros periodísticos II con 13.7%. Dentro de estas hay materias consecutivas del área de redacción, géneros periodísticos I y II; y del área de metodología e investigación metodología de investigación en comunicación y técnicas de investigación en comunicación. Ahora bien, si vemos cada semestre al ubicar las dos materias con los porcentajes más elevados en el primer semestre son Introducción al estudio del lenguaje con 16.3% seguida de economía y comunicación con 9.9%; en segundo semestre es teoría del discurso con 17.4% e historia y procesos de comunicación en México I con 16.4%; en tercer semestre historia y procesos de comunicación en México II con 11.8%, metodología de investigación en comunicación con 15.2% y géneros periodísticos I con 19.5%; en cuarto semestre teoría de la comunicación II con 13%, técnicas de investigación en comunicación 13.3% y géneros periodísticos II 13.7%; en quinto semestre con porcentajes un poco más bajos teoría de la comunicación III 9.1%, procesamiento y análisis de la información 9.7% y géneros periodísticos III con 9.7%.

Si comparamos esta generación con 2008 y 2009 (cuadro 22) en cuanto a las tres materias con el mayor porcentaje de reprobación en el primer y segundo semestre, en primer semestre coinciden dos materias introducción al estudio del

lenguaje y Estado, sistema y poder político, mientras que para el segundo son las tres materias las que coinciden aunque en diferente orden.

Cuadro 32. Inscripción, porcentaje de aprobación y porcentaje de reprobación de las asignaturas obligatorias del primer al quinto semestre de la carrera de Ciencias Políticas y Administración Pública, generación 2010

	I	A/I%	R/I%
Primer semestre			
Teoría de la administración pública I	287	85.4%	14.6%
Sociedad y estado en México	284	86.3%	13.7%
Filosofía y teoría política I	281	86.8%	13.2%
Introducción al estudio del derecho	277	90.3%	9.7%
Historia mundial I	280	90.7%	9.3%
Taller de iniciación a la investigación social	277	92.4%	7.6%
Segundo semestre			
Teoría de la administración pública II	279	80.3%	19.7%
Teoría general del estado	278	81.3%	18.7%
Metodología aplicada a las ciencias sociales	279	83.5%	16.5%
Filosofía y teoría política II	278	84.2%	15.8%
Sociedad y estado en México II	275	86.2%	13.8%
Historia mundial II	271	90.4%	9.6%
Tercer semestre			
Matemáticas	262	84.4%	15.6%
Derecho constitucional	266	89.5%	10.5%
Geografía y economía política	256	95.7%	4.3%
Cuarto semestre			
Estadística	252	84.5%	15.5%
Ciencia política	248	87.1%	12.9%
Sistema político mexicano	256	91.4%	8.6%
Quinto semestre			
Gobierno y asuntos públicos	254	90.2%	9.8%

I Número de veces que se inscribió la asignatura

A/I% Porcentaje de inscripciones que aprobaron la asignatura con relación con el número de veces que se inscribió la asignatura

R/I% Porcentaje de inscripciones que reprobaron la asignatura con relación con el número de veces que se inscribió la asignatura

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Servicios Escolares FCPyS, UNAM

El plan de estudios de la carrera de ciencias políticas y administración pública está integrado por 45 asignaturas que el estudiante debe cursar en nueve semestres. En los dos primeros los alumnos cursan 12 asignaturas que corresponden a un tronco

común. A partir del tercer semestre, inicia el estudio de las asignaturas que son propias de cada opción, en ciencias políticas consta de 33 asignaturas: 25 obligatorias y 8 optativas; para administración pública las 33 materias restantes se dividen en 30 de carácter obligatorio y tres optativas. (<http://www.politicas.unam.mx/licenciatura.php>).

En el cuadro 32 se observa las 19 materias obligatorias que comparten las dos opciones de la generación 2010 de la carrera de ciencias políticas y administración pública del primero al quinto semestre. En gris oscuro se presentan las diez materias con mayor porcentaje de reprobación que se distribuyen en los cuatro primeros semestre, tres en primer semestre, cinco en segundo semestre, una en tercer semestre y una en cuarto. En cuanto a las materias más afectadas por semestre al ubicar las dos materias con el porcentaje más alto de reprobación del primer al quinto semestre se puede observar que en primer semestre se encuentra sociedad y Estado en México con 13.7% y teoría de la administración pública I con 14.6; en segundo semestre teoría general del Estado con 18.7% y teoría de la administración pública II con 19.7%; en tercer semestre derecho constitucional con 10.5% y matemáticas con 15.6%; para cuarto semestre ciencia política con 12.9% y estadística con 15.5%. Si comparamos las generaciones 2008,2009 (cuadro 23) y 2010 en los dos primeros semestres solo comparten una materia con porcentaje alto de reprobación y es sociedad y Estado en México.

Cuadro 33. Inscripción, porcentaje de aprobación y porcentaje de reprobación de las asignaturas obligatorias del primer al quinto semestre de la carrera de Relaciones Internacionales, generación 2010

	I	A/I%	R/I%
Primer semestre			
Análisis estadístico	273	89.0%	11.0%
Introducción al estudio del derecho	271	94.5%	5.5%
Teoría y metodología de las ciencias sociales	267	95.1%	4.9%
Geografía económica y política	270	95.9%	4.1%
Historia del pensamiento político y social	266	96.2%	3.8%
Segundo semestre			
Relaciones internacionales 1815-1945	272	88.2%	11.8%
Desarrollo económico, político y social de México I	267	88.4%	11.6%
Economía política internacional	264	91.3%	8.7%
Derecho constitucional mexicano	263	91.6%	8.4%
Teoría y metodología de las ciencias sociales ii	260	91.9%	8.1%
Tercer semestre			
Política internacional contemporánea (desde 1945)	268	86.9%	13.1%
Derecho internacional publico	278	87.4%	12.6%
Introducción al estudio de las relaciones internacionales	268	89.6%	10.4%
Derecho económico, político y social de México II	261	90.4%	9.6%
Teoría económica	259	91.9%	8.11%
Cuarto semestre			
Economía internacional	238	87.8%	12.2%
Teorías de las relaciones internacionales I	238	88.2%	11.8%
América Latina y el Caribe	240	89.2%	10.8%
Derecho internacional privado	240	90.4%	9.6%
Organización internacional	239	92.1%	7.9%
Quinto semestre			
Teorías de las relaciones internacionales ii	235	91.1%	8.9%
Estados unidos y Canadá	237	92.4%	7.6%
Política exterior de México	237	92.8%	7.2%
Sistemas políticos comparados	225	93.8%	6.2%
Tratados internacionales	234	97.0%	3.0%

I Número de veces que se inscribió la asignatura

A/I% Porcentaje de inscripciones que aprobaron la asignatura con relación con el número de veces que se inscribió la asignatura

R/I% Porcentaje de inscripciones que reprobaron la asignatura con relación con el número de veces que se inscribió la asignatura

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Servicios Escolares FCPyS, UNAM

El plan de estudios de la carrera de relaciones internacionales consta de 45 materias de las cuales 34 son obligatorias que se cursan del primero al séptimo semestre y 11 optativas que deben cursarse una a partir de séptimo semestre y cinco materias en cada uno de los semestres restantes. En el cuadro 33 se observa que el porcentaje de reprobación va de 3% en tratados internacionales a 13.1% en política internacional contemporánea (desde 1945). En gris oscuro se marcan las diez materias con mayor porcentaje de reprobación más elevado que se distribuyen del primer al cuarto semestre, siendo este último el más afectado al contar con cuatro materias. Si vemos las materias por semestre, en primer semestre es introducción al estudio del derecho con 5.5% y análisis estadístico con 11%; en segundo semestre desarrollo económico, político y social de México I con 11.6% y relaciones internacionales 1815-1945 con 11.8%; en tercer semestre derecho internacional público con 12.6% y política internacional contemporánea (desde 1945) con 13.1%; en cuarto semestre teoría de las relaciones internacionales I con 11.8% y economía internacional con 12.2%; y en quinto semestre Estados Unidos y Canadá con 7.6% y teorías de las relaciones internacionales II con 8.9%.

En cuanto a la comparación con la generación 2008-2009 (cuadro 24), en el cuadro 24 se observa en color gris claro que en el primer semestre coinciden las tres materias con los porcentajes más elevados de reprobación y en segundo solo una.

Cuadro 34. Inscripción, porcentaje de aprobación y porcentaje de reprobación de las asignaturas obligatorias del primer al quinto semestre de la carrera de Sociología, generación 2010

	I	A/I%	R/I%
Primer semestre			
Metodología I clásicos	212	63.2%	36.8%
Pensam. social y sociedad	216	64.4%	35.6%
Economía I	218	67.4%	32.6%
Hist. del México moderno	212	70.8%	29.2%
Historia mundial I	212	73.6%	26.4%
Segundo semestre			
Metodología II contemp.	197	54.8%	45.2%
Teoría sociológica clas. I	201	60.7%	39.3%
Historia mundial ii	196	64.8%	35.2%
Hist.del México contemp.	197	66.0%	34.0%
Economía II	195	70.3%	29.7%
Tercer semestre			
Metodología III Tec. e instrum.	191	62.3%	37.7%
Introd. conocim. Amer.latin.carib.I	188	63.8%	36.2%
Teoría sociológica clasic.II	178	67.4%	32.58%
Derecho estado y sociedad	187	75.4%	24.6%
Estadística descriptiva	172	81.4%	18.6%
Cuarto semestre			
El enfoque estructural	157	65.6%	34.4%
Demografía	159	67.9%	32.1%
Tall.investig. sociológica I	166	69.3%	30.7%
Introd. Conocim. Amer.latin.carib. II	158	69.6%	30.4%
Estadística inferencial	158	85.4%	14.6%
Quinto semestre			
Análisis cuantitativo	147	67.3%	32.7%
La tradición marxista	154	71.4%	28.6%
Regiones socio-econ.d México	147	71.4%	28.6%
Tall.investig. sociológica II	153	76.5%	23.5%

I Número de veces que se inscribió la asignatura

A/I% Porcentaje de inscripciones que aprobaron la asignatura con relación con el número de veces que se inscribió la asignatura

R/I% Porcentaje de inscripciones que reprobaron la asignatura con relación con el número de veces que se inscribió la asignatura

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Servicios Escolares FCPyS, UNAM

En el plan de estudios la carrera de sociología está organizada en 40 materias de las cuales 34 son obligatorias y 6 optativas generales que se cursan a partir del quinto semestre. Para el quinto semestre los alumnos de sociología deberían haber cursado 24 materias obligatorias y una optativa general, esta última la pueden elegir de un listado de 69 materias optativas generales.

En el cuadro 34 se observa que el porcentaje de reprobación va de un 14.6% a un 45.2%, en color gris oscuro se marcan las diez materias con el porcentaje más alto de reprobación que se distribuyen en los cinco semestres, donde el segundo es el más afectado ya que de las cinco asignaturas cuatro están afectadas. Por semestres las materias más afectadas son: en primer semestre pensamiento social y sociedad con un 35.2% y metodología I Metodología de los clásicos con 36.8%; segundo semestre teoría sociológica clásica I con 39.3% y metodología II Metodología contemporánea 45.2%; tercer semestre introducción al conocimiento de América Latina y el Caribe I con 36.2% y metodología III Técnicas e instrumentos con 37.7%; cuarto semestre demografía con 32.1% y el enfoque estructural 34.4%; y en el quinto la tradición marxista con 28.6% y análisis cuantitativo con 32.7%. Cabe mencionar que una de las asignaturas más afectadas es la de metodología ya que está en los tres semestres que se cursa presenta porcentajes altos de reprobación. En cuanto a la comparación de los dos primeros semestres con las generaciones 2008 y 2009 (cuadro 25), en gris claro se observan dos de las tres materias con porcentajes más elevados por semestre coinciden.

En cuanto a las asignaturas con los porcentajes más elevados de reprobación, en todas las carreras se presentan materias del área metodológica, así como del área teórica y técnico instrumental. Si observamos en cada carrera el porcentaje más elevado de reprobación se encuentran materias que pertenecen a la misma área en ciencias de la comunicación es el área de lenguaje en primer y segundo semestre, mientras que para el tercer semestre en adelante es el área de redacción; en ciencias políticas y administración pública es el área teórica del primer al tercer semestre; en relaciones internacionales todas son del área teórica; y en sociología el área de metodología del primer al tercer semestre.

En la generación 2010 se pueden observar varios cambios en cada una de las carreras ya que aunque sigue la misma trayectoria de las generaciones anteriores en donde el abandono y los alumnos regulares disminuyen mientras que los diferentes tipos de rezago aumentan, dentro de las carreras existen cambios de acuerdo al semestre y al avance escolar. Sin embargo, la carrera que tiene los porcentajes más altos de abandono y rezago es la de sociología. También llama la atención la carrera

de ciencias políticas y administración pública que a partir del tercer semestre presenta cambios que tienen que ver con la inscripción a las materias ya que adelantan créditos de otros semestres. Ahora es necesario conocer los datos por separado de la deserción y el rezago de los alumnos de la generación 2010.

5.1 La deserción

En este estudio se considera como desertor al alumno que por diversas causas (socioeconómicas, individuales, institucionales y/o académicas) no suma créditos a los que ya tenía en los últimos dos semestres registrados en su historia académica actualizada al semestre 2012-1. Ya sea por no inscribir materias, dejar de asistir a las clases y de cumplir con las obligaciones fijadas (actividad académica); a su vez, en situación de rezago se retoma los cuatro tipos de rezago según la clasificación de la DGEE de acuerdo al avance escolar:

Créditos acumulados	Intervalos de avance escolar
1-25%	Rezago extremo
26-50%	Rezago alto
51-75%	Rezago intermedio
76-99%	Rezago recuperable

Se observa que los alumnos considerados como desertores son aquellos que no inscribieron materias en los semestres 2011-2 y 2012-1, al término del quinto semestre 73 alumnos de la generación 2010 presentaban esta situación de los cuales 58.9% eran mujeres y el 41.1% hombres, distribuidos en las cuatro carreras de la siguiente manera: 32 de ciencias de la comunicación, 11 de ciencia política y administración pública, 12 de relaciones internacionales y 18 de sociología.

Cuadro 35. Distribución por carrera de los alumnos desertores y de la generación 2010 por sexo

	Generación 2010					Desertores				
	Femenino		Masculino		Total	Femenino		Masculino		Total
	Alum	%	Alum	%	Alum	Alum	%	Alum	%	Alum
Ciencias de la comunicación	421	49.3	186	37.6	607	22	2.6	10	2.0%	32
Relaciones internacionales	192	22.5	77	15.6	269	10	1.2	2	0.4%	12
Sociología	98	11.5	103	20.8	201	7	0.8	11	2.2%	18
Ciencias políticas y administración pública	143	16.7	129	26.1	272	4	0.5	7	1.4%	11
Total	854	100	495	100	1349	43	5.0%	30	6.1%	73

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Servicios Escolares FCPyS, UNAM

En el cuadro 35 se observa que la generación 2010 está compuesta por más mujeres que hombres, al igual que en las distintas carreras excepto en sociología en donde hay cinco hombres más que mujeres. En cuanto a los alumnos desertores sigue la misma dinámica en las carreras de ciencias de la comunicación y en la de relaciones internacionales son más mujeres las alumnas desertoras, mientras que en sociología es a la inversa. Llama la atención que en la carrera de ciencias políticas y administración pública haya más hombres que mujeres desertores. En cuanto a los porcentajes por sexo en la generación 2010 y los alumnos desertores, se observa una relación entre las carreras con más alumnos se concentran los porcentajes más elevados tanto mujeres como hombres como es ciencias de la comunicación y relaciones internacionales, mientras que sociología presenta más hombres que mujeres los porcentajes siguen el mismo patrón que los de la generación. Por lo que el sexo no es un factor que intervenga en la deserción ya que los porcentajes corresponden al total de hombres o mujeres por carrera.

Cuadro 36. Distribución de alumnos desertores según tipo de ingreso a la universidad

	Ciencias de la comunicación	Ciencias políticas y administración pública	Relaciones internacionales	Sociología
Pase reglamentado	18	3	8	13
Concurso de selección	14	7	4	5
Ingreso a licenciatura por cambio de carrera y/o plantel (concurso)		1		
Total por carrera	32	11	12	18

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Servicios Escolares FCPyS, UNAM

Existen diferentes formas para ingresar a la UNAM, entre las más conocidas se encuentran el pase reglamentado y el concurso de selección. El mayor número de alumnos que ingresa al nivel superior provienen de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) o bien del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) a través del pase reglamentado, en la generación 2010 de los 1350 alumnos el 57.5% ingreso por pase reglamentado y el 41.1% por concurso de selección. En el cuadro 36 se observa la distribución de alumnos desertores de acuerdo al tipo de ingreso a la universidad, en las carreras de ciencias de la comunicación, relaciones internacionales y sociología son más los alumnos con pase reglamentado. Mientras que ciencias políticas y administración pública hay más alumnos que ingresaron por concurso de selección, así como un alumno que se encontraba inscrito en otra carrera y/o plantel y presentó su examen a través del concurso de selección.

Cuadro 37. Distribución porcentual de alumnos desertores según edad

	Ciencias de la comunicación	Ciencia Política y Administración Pública	Relaciones Internacionales	Sociología	Generación 2010
19 años	1				28
20 años	14	5	9	4	736
21 años	12	2	2	4	343
22 años	4	2		9	134
23 años	1	1	1		48
24 años				1	19
25 años		1			16

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Servicios Escolares FCPyS, UNAM

En el cuadro 37 se observa que los alumnos desertores se encuentran entre los 19 y 25 años, un 43.8% tenían 20 años, 1.4% 19 años y 1.4% 25 años. La carrera de ciencia política y administración pública tiene un 9.1% de alumnos con 25 años de edad, estos alumnos ya deberían haber concluido la licenciatura según la edad promedio para cursarla. Mientras que un 5.6% de la carrera de sociología tenían 24 años, éstos son los casos extremos donde la edad podría representar un factor por el cual los alumnos desertan.

Se conocen algunos datos sobre los alumnos desertores ahora es necesario indagar el perfil que tienen los alumnos con algún tipo de rezago, ya que como menciona Bartolucci (1994) las características de los sujetos que ingresan en una institución de nivel superior influyen en la desigualdad educativa, como son el género, la edad, la condición social, el ambiente cultural, los valores y aspiraciones sociales, las calificaciones, los logros o fracasos académicos y el grado de regularidad en los estudios. Cada una de estas características es útil para estimar por separado la variación de las oportunidades educativas de los miembros de cualquier grupo escolar, pero es más útil si se usan como guía para identificar la existencia de diferentes tipos de estudiantes.

5.2 Los alumnos rezagados

Tras conocer el panorama general de la FCPyS en la última década y de ubicar a los alumnos desertores ahora es tiempo de conocer el perfil de los alumnos con algún tipo de rezago. Para indagar las causas, en una primera etapa se construyó un cuestionario general de 16 preguntas dirigido a los alumnos de la generación 2010¹⁹ que de agosto a diciembre de 2011 cursaban el quinto semestre, los temas que abarca son: datos generales, cuestiones socioeconómicas, antecedentes escolares, materias reprobadas (incluyen No Presentó-NP- y aquellas que no inscribieron) y el promedio general.

La elección de los grupos fue a partir de la búsqueda en el plan de estudios de las materias consideradas como obligatorias en quinto semestre para cada una de las carreras, posteriormente en la página electrónica de la FCPyS se consultaron los horarios ordinarios del semestre 2012-1. Se tomó la materia de Procesamiento y Análisis de la Información en la carrera de ciencias de la comunicación, Tratados Internacionales para la carrera de relaciones internacionales, Regiones Socioeconómicas de México para la carrera de sociología y la materia de Gobierno y Asuntos Públicos que comparten las carreras de ciencias políticas y administración pública.

Durante los meses de agosto, septiembre y principios de octubre del 2011 se aplicó el cuestionario a 916 alumnos de quinto semestre de un total de 31 grupos de las cinco carreras en ambos turnos, de los cuales 14 son de ciencias de la comunicación, siete de ciencia política y administración pública, seis de relaciones internacionales y cuatro de sociología. Al término de la aplicación se capturaron los datos del cuestionario en un programa estadístico y se unió con la información de la Secretaría de Servicios Escolares²⁰ de la FCPyS, para conocer las características de la generación 2010 y ubicar a los alumnos con problemas de rezago. Sin embargo,

¹⁹ La encuesta se trató de aplicar al 100% de la población que cursaba el quinto semestre, sin embargo no se pudo controlar aquellos alumnos que no asistieron a clase el día que se aplicó el cuestionario. De un total de 1268 se obtuvieron 916 cuestionarios. Los datos del total de alumnos inscritos al quinto semestre se obtuvieron de la página electrónica de la FCPyS en la sección de servicios escolares donde se ubicaron los horarios de cursos ordinarios 2012-1 en https://escolares.politicas.unam.mx/sitio_sse/horarios/acceso_horariord.php consultado agosto 2011

²⁰ La Secretaría de Servicios Escolares de la FCPyS facilitó el directorio y las historias académicas actualizadas al quinto semestre de la generación 2010

112 de los estudiantes encuestados no se pudieron clasificar debido a que pertenecían a otra generación o bien no se encontraron datos que se pudieran relacionar con la información de la Secretaría de Servicios Escolares.

Cuadro 38. Alumnos de la generación 2010 según categoría de rezago

Tipo de rezago	Alumnos	Porcentajes
Rezago extremo	6	0.7%
Rezago alto	12	1.5%
Rezago intermedio	57	7.1%
Rezago recuperable	264	32.8%
Regular o egreso	465	57.8%
Total de alumnos encuestados	804	100%

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Servicios Escolares FCPyS, UNAM y encuesta aplicada

En el cuadro 38 se observa que la muestra de los alumnos rezagados de la generación 2010 se compone por un total de 804 estudiantes, de los cuales el 57.8% eran regulares pues contaban con el 100% de créditos acumulados al quinto semestre, mientras que el 32.8% había alcanzado entre un 76 a 99% de créditos acumulados. Solo el 0.7% tenía un rezago extremo al contar con un porcentaje de créditos acumulados de entre el 1 y el 25%.

Cuadro 39. Distribución porcentual de estudiantes por turno según tipo de rezago

Tipo de rezago	Rezago extremo	Rezago alto	Rezago intermedio	Rezago recuperable	Regular o egreso
Matutino	16.7%	50.0%	45.6%	45.8%	57.6%
Vespertino	16.7%	25.0%	38.6%	39.4%	24.1%
Mixto	66.7%	25.0%	15.8%	14.8%	18.3%
	100%=6	100%=12	100%=57	100%=264	100%=465

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Servicios Escolares FCPyS, UNAM y encuesta aplicada

Los alumnos encuestados mencionan tres turnos en que pueden cursar sus materias: en el turno matutino se encontraban 422 estudiantes, seguido por el turno vespertino con 242 y finalmente el mixto con 140. En el cuadro 39 se observa la distribución de los estudiantes por turno según tipo de rezago, en donde el rezago extremo se concentra en el turno mixto con un 66.7%, mientras que más de la mitad de los alumnos regulares estaban en el turno matutino. En el rezago recuperable se encuentra el porcentaje más alto del turno vespertino con un 39.4%, en cuanto al

rezago alto el 50% de los alumnos se encontraban en el turno matutino, el resto se distribuía equitativamente entre el turno vespertino y mixto con un 25% en cada turno.

Cuadro 40. Edad promedio de los alumnos encuestados según tipo de rezago

Tipo de rezago	Edad promedio (años)
Rezago extremo	22.2
Rezago alto	21.7
Rezago intermedio	20.9
Rezago recuperable	20.4
Regular o egreso	20.2
Total de alumnos	20.5

encuestados

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Servicios Escolares FCPyS, UNAM y encuesta aplicada

En el cuadro 40 se observa que la edad promedio de los alumnos encuestados era de 20.5 años, de los alumnos regulares y conforme avanza el rezago aumenta la edad ya que pasa de 20.2 años de los alumnos regulares a 22.2 años en alumnos con rezago extremo. Es hasta el rezago alto en donde los alumnos en promedio presentaban una edad considerada normal para el semestre que cursaban. Mientras que los de rezago extremo tenían una edad mayor para el semestre que cursaban ya que les faltaban dos años para cubrir su tiempo curricular²¹ y para entonces su edad rebasaría la edad idónea para concluir los estudios de licenciatura.

Cuadro 41. Porcentaje de alumnos según estado civil por tipo de rezago

Tipo de rezago	Rezago extremo	Rezago alto	Rezago intermedio	Rezago recuperable	Regular o egreso
Casado	0.0%	0.0%	0.0%	0.8%	0.2%
Soltero	83.3%	100.0%	100.0%	96.2%	98.9%
Unión libre	16.7%	0.0%	0.0%	0.4%	0.0%
No contestó	0.0%	0.0%	0.0%	2.7%	0.9%
	100%=6	100%=12	100%=57	100%=264	100%=465

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Servicios Escolares FCPyS, UNAM y encuesta aplicada

²¹ Número de semestres o años que el plan de estudios estipula para terminar la carrera.

El estado civil es un factor que influye en el avance escolar de los alumnos ya que aquellos que han formado una familia ya sea al casarse o por unión libre deben ingresar al mercado laboral para poder solventar algunos gastos, por lo que el tiempo que dedican a la escuela se reduce y puede ocasionar que se retrasen o abandonen la institución. De los alumnos encuestados, 11 no respondieron a esta pregunta, 788 mencionaron que eran solteros, 3 casados y 2 se encontraban en unión libre. En el cuadro 41 se observa que el 98.9% de los alumnos regulares son solteros, en cuanto al rezago extremo el 16.7% de los alumnos ha formado una familia, este porcentaje se reduce a 0.8% de alumnos casados y 0.4% en unión libre en el rezago recuperable. La mayoría de alumnos en todos los tipos de rezago son solteros, por lo que el estado civil no es un factor que puede afectar el aprovechamiento escolar de los alumnos.

Cuadro 42. Porcentaje de alumnos encuestados de acuerdo al tipo de familia a la que pertenecen según categoría de rezago

Tipo de rezago	Rezago extremo	Rezago alto	Rezago intermedio	Rezago recuperable	Regular o egreso
Con un familiar	33.3%	0.0%	1.8%	4.2%	3.4%
Familia extensa	33.3%	16.7%	8.8%	6.4%	5.4%
Familia monoparental	16.7%	25.0%	15.8%	18.9%	18.3%
Familia nuclear	16.7%	41.7%	61.4%	57.6%	63.7%
Independiente	0.0%	8.3%	7.0%	6.4%	3.9%
No contestó	0.0%	8.3%	5.3%	6.4%	5.4%
	100%=6	100%=12	100%=57	100%=264	100%=465

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Servicios Escolares FCPyS, UNAM y encuesta aplicada

Debido a los cambios que presenta la sociedad la familia ha sufrido transformaciones importantes y han surgido varios tipos de familia diferente a la nuclear (compuesta por los padres e hijos), ahora se presenta un incremento en las familias monoparentales y extensas. De los alumnos encuestados 30 mencionan que viven con un familiar, 51 familia nuclear, 40 viven de manera independiente y 46 no respondieron a la pregunta. En el cuadro 42 se puede observar que los alumnos

regulares, con rezago recuperable y con rezago intermedio más del 60% de los alumnos vive en familia nuclear, en estos mismos grupos los porcentajes que le siguen son de familia monoparental. Mientras que los alumnos con rezago extremo los porcentajes más altos los alumnos viven con un familiar o en familia extensa. Al contrario los alumnos regulares, solo el 3.6% vive con familiar, seguido de un 4.1% que vive independiente.

Cuadro. 43. Número de hermanos de los estudiantes según tipo de rezago

Tipo de rezago	Rezago extremo	Rezago alto	Rezago intermedio	Rezago recuperable	Regular o egreso
Sin hermanos	0.0%	0.0%	0.0%	0.4%	0.0%
Un hermano	33.3%	41.7%	33.3%	43.9%	39.8%
Dos hermanos	0.0%	8.3%	47.4%	28.8%	37.2%
Tres hermanos	50.0%	25.0%	3.5%	11.7%	8.4%
Cuatro hermanos	16.7%	8.3%	5.3%	5.3%	4.5%
No contestó	0.0%	16.7%	10.5%	9.8%	10.1%
	100%=6	100%=12	100%=57	100%=264	100%=465

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Servicios Escolares FCPyS, UNAM y encuesta aplicada

Así como ha cambiado la familia, el número de integrantes se ha modificado de los alumnos encuestados solo uno es hijo único, el resto tiene de uno a cuatro hermanos, distribuidos de la siguiente manera: 327 tiene un hermano, 277 dos hermanos, 78 tres hermanos y 4 cuatro hermanos. En el cuadro 43 se observa que el 33.3% de los alumnos con rezago extremo tienen un hermano, el resto tienen de tres a cuatro hermanos. En el rezago alto y el recuperable el porcentaje más elevado se encuentra en los alumnos un hermano, mientras que en el rezago intermedio el porcentaje mayor está en los alumnos con dos hermanos. Más del 60% de los alumnos regulares tienen uno o dos hermanos por lo que son familias pequeñas.

Cuadro 44. Porcentaje de ocupación del padre de los estudiantes según categoría de rezago*

Tipo de rezago	Rezago extremo	Rezago alto	Rezago intermedio	Rezago recuperable	Regular o egreso
Trabajadores de oficina y comerciantes**	66.7%	41.7%	26.3%	41.7%	38.9%
Trabajadores manuales***	0.0%	25.0%	26.3%	17.0%	19.6%
Profesionistas	0.0%	33.3%	17.5%	19.7%	17.4%
No contestó	33.3%	0.0%	10.5%	10.2%	9.9%
Personas que no participan en la producción de bienes y servicios****	0.0%	0.0%	10.5%	8.3%	10.3%
Jefes y funcionarios*****	0.0%	0.0%	7.0%	1.5%	3.9%
No tiene	0.0%	0.0%	1.8%	1.1%	0.0%
Trabajadores informales*****	0.0%	0.0%	0.0%	0.4%	0.0%
	100%=6	100%=12	100%=57	100%=264	100%=465

*A partir de los 19 Grupos Principales de la Clasificación Mexicana de Ocupaciones del INEGI, que corresponden al nivel más agregado para la presentación estadística de la información relativa a las ocupaciones de los individuos, se agruparon en en ocho categorías.

**Comerciantes, empleados de comercio y agentes de venta; Trabajadores de apoyo en actividades administrativas; Trabajadores de la educación; Trabajadores del arte, espectáculos y deportes.

***Artesanos y trabajadores fabriles en la industria de la transformación, y trabajadores en actividades de reparación y mantenimiento; Conductores y ayudantes de conductores de maquinaria móvil y medios de transporte; Técnicos; Trabajadores en actividades agrícolas, ganaderas, sicológicas y de caza y de pesca; Trabajadores en servicios de protección y vigilancia, y fuerzas armadas; Trabajadores en servicios domésticos; Trabajadores en servicios personales.

****Desempleado; Finado; Jubilado

*****Funcionarios y directivos de los sectores público, privado y social; Jefes de departamento, coordinadores y supervisores en actividades administrativas y de servicios; Jefes, supervisores y otros trabajadores de control en la fabricación artesanal e industrial y en actividades de reparación y mantenimiento

*****Vendedores ambulantes y trabajadores ambulantes en servicio

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Servicios Escolares FCPyS, UNAM y encuesta aplicada

En el cuadro 44 se puede observar que la ocupación de los padres de los estudiantes encuestados es diferente de acuerdo al tipo de rezago que presentan. El 38.9% de los padres de los alumnos regulares son trabajadores de oficina y comerciantes, el 17.4% profesionistas, un 10.3% que no participan en la producción de bienes y servicios y solo un 3.9% son jefes y funcionarios, de los estudiantes con rezago extremo se concentran el 66.7% trabajadores de oficina y comerciantes y el resto no contestó. En cuanto a los padres profesionistas el mayor porcentaje se encuentra en los alumnos con rezago alto con un 33.3%, llama la atención que el porcentaje menor es el de los padres de alumnos regulares. Los trabajadores de de

oficina y comerciantes presentan porcentajes altos en todos los tipos de rezago y en los alumnos regulares.

Cuadro 45. Porcentaje de ocupación de la madre de los estudiantes según categoría de rezago*

Tipo de rezago	Rezago extremo	Rezago alto	Rezago intermedio	Rezago recuperable	Regular o egreso
Personas que no participan en la producción de bienes y servicios**	33.3%	16.7%	50.9%	34.1%	48.2%
Trabajadores manuales***	33.3%	41.7%	33.3%	42.0%	31.4%
Profesionistas	16.7%	25.0%	5.3%	11.0%	8.2%
Trabajadores de oficina y comerciantes****	16.7%	16.7%	7.0%	9.8%	10.1%
No contestó	0.0%	0.0%	1.8%	1.5%	0.9%
Jefes y funcionarios*****	0.0%	0.0%	1.8%	1.1%	0.9%
Trabajadores informales*****	0.0%	0.0%	0.0%	0.4%	0.4%
	100%=6	100%=12	100%=57	100%=264	100%=465

* A partir de los 19 Grupos Principales de la Clasificación Mexicana de Ocupaciones del INEGI, que corresponden al nivel más agregado para la presentación estadística de la información relativa a las ocupaciones de los individuos, se agruparon en en siete categorías.

** Desempleado; Estudiante; Jubilado; Finado; Ama de casa

*** Artesanos y trabajadores fabriles en la industria de la transformación, y trabajadores en actividades de reparación y mantenimiento; Técnicos; Trabajadores de apoyo en actividades administrativas; Trabajadores de la educación; Trabajadores del arte, espectáculos y deportes; Trabajadores en servicios de protección y vigilancia, y fuerzas armadas; Trabajadores en servicios domésticos; Trabajadores en servicios personales

**** Comerciantes, empleados de comercio y agentes de venta

***** Funcionarios y directivos de los sectores público, privado y social; Jefes de departamento, coordinadores y supervisores en actividades administrativas y de servicios; Jefes, supervisores y otros trabajadores de control en la fabricación artesanal e industrial y en actividades de reparación y mantenimiento

***** Vendedores ambulantes y trabajadores ambulantes en servicio

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Servicios Escolares FCPyS, UNAM y encuesta aplicada

En el cuadro 45 se puede observar en casi todas las categorías el porcentaje más alto son personas que no participan en la producción de bienes y servicios, en los alumnos con rezago intermedio con un 50.9%, seguido de un 48.2% de regular o egreso, 34.1% en el rezago recuperable y 16.7% en el rezago alto. Mientras que en el rezago extremo con el mismo porcentaje que las personas que no participan se ubica las trabajadoras manuales (33.3%), en este tipo de rezago el resto de las madres se distribuyen con igual porcentaje un 16.7% en profesionistas; y trabajadoras de oficina y comerciantes. Son pocas las madres que son jefas y

funcionarias, éstas se ubican con un 1.8% en el rezago intermedio, 1.1% en rezago recuperable y sólo un 0.9% en alumnos regulares. Los porcentajes mínimos se ubican en 0.4% en el rezago recuperable y alumnos regulares en cuanto a la ocupación de trabajadoras informales.

Cuadro 46. Porcentaje de ocupación de los estudiantes según categoría de rezago*

Tipo de rezago	Rezago extremo	Rezago alto	Rezago intermedio	Rezago recuperable	Regular o egreso
Estudiante	66.7%	66.7%	68.4%	79.9%	88.6%
Estudiante/ trabajador de oficina y comerciantes**	33.3%	33.3%	31.6%	18.9%	10.8%
No contestó	0.0%	0.0%	0.0%	0.8%	0.0%
Trabajadores de oficina y comerciantes***	0.0%	0.0%	0.0%	0.4%	0.4%
Trabajadores manuales****	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.2%
	100%=6	100%=12	100%=57	100%=264	100%=465

* A partir de los 19 Grupos Principales de la Clasificación Mexicana de Ocupaciones del INEGI, que corresponden al nivel más agregado para la presentación estadística de la información relativa a las ocupaciones de los individuos, se agruparon en en siete categorías.

** Trabajadores de la educación; Trabajadores de apoyo en actividades administrativas

*** Comerciantes, empleados de comercio y agentes de venta; Trabajadores de apoyo en actividades administrativas

**** Artesanos y trabajadores fabriles en la industria de la transformación, y trabajadores en actividades de reparación y mantenimiento

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Servicios Escolares FCPyS, UNAM y encuesta aplicada

Uno de los factores que puede influir en el avance académico del alumno es que éste además de estudiar se encuentre dentro del mercado laboral y tenga que combinar el trabajo y el estudio. En el cuadro 46 se observa que de los alumnos encuestados en todos los tipos de rezago más del 66% son estudiantes de tiempo completo y el 88.6% de los alumnos regulares están dentro de esta misma categoría. Mientras que los alumnos que combinan el estudio con algún trabajo, los porcentajes más elevados se ubican en aquellos que realizan alguna actividad de oficina o comerciantes con un el 33.3% de los alumnos de rezago extremo, así como el rezago alto. Solo el 10.8% de los alumnos regulares realiza alguna de estas actividades.

Cuadro 47. Motivo por el cual los estudiantes trabajan según categoría de rezago

Tipo de rezago	Rezago extremo	Rezago alto	Rezago intermedio	Rezago recuperable	Regular o egreso
Experiencia laboral	0.0%	0.0%	0.0%	3.8%	11.3%
Gusto personal	0.0%	0.0%	16.7%	5.7%	11.3%
Mantener y colaborar en los gastos	100.0%	75.0%	77.8%	79.2%	67.9%
No contestó	0.0%	25.0%	5.6%	11.3%	9.4%
	100=2	100=4	100=18	100=53	100=53

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Servicios Escolares FCPyS, UNAM y encuesta aplicada

En el cuadro 47 de los alumnos que trabajan y estudian la mayoría lo hace para mantener y colaborar en los gastos, esto se observa en el 100% de los estudiantes con rezago extremo, el 75% de los de rezago alto, el 77.8% de rezago intermedio, 79.2% en rezago recuperable y en un 67.9% de los alumnos regulares. Le sigue aquellos que trabajan por gusto personal y solo un 3.8% de los de rezago recuperable y 11.3% de los alumnos regulares que realizan algún trabajo para adquirir experiencia laboral.

Cuadro 48. Porcentaje del nivel máximo de estudios del padre según categoría de rezago

Tipo de rezago	Rezago extremo	Rezago alto	Rezago intermedio	Rezago recuperable	Regular o egreso
Primaria	16.7%		10.5%	7.2%	8.2%
Secundaria	16.7%	8.3%	17.5%	17.4%	16.3%
Bachillerato	16.7%	8.3%	14.0%	16.3%	13.5%
Bachillerato técnico	16.7%	25.0%	15.8%	12.5%	11.8%
Licenciatura	16.7%	41.7%	26.3%	33.0%	38.1%
Posgrado		16.7%	8.8%	5.7%	6.9%
No contestó	16.7%	0.0%	7.0%	8.0%	5.2%
	100%=6	100%=12	100%=57	100%=264	100%=465

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Servicios Escolares FCPyS, UNAM y encuesta aplicada

El nivel de estudios de los padres es un referente para el nivel de estudio que podrán alcanzar los hijos ya que éste puede ser igual o mayor al de los padres, por lo que

contribuye en la trayectoria escolar de los alumnos. En el cuadro 48 se observa que los padres de los alumnos con rezago extremo se distribuyen con igual porcentaje desde primaria hasta licenciatura, en cuanto a los otros rezagos y los alumnos regulares los porcentajes más altos se ubican en los padres con licenciatura y va disminuyendo hasta los alumnos que cuentan con la primaria. Aquellos padres que tienen algún posgrado tienen porcentajes de entre un 16.7% de los padres de alumnos con rezago alto a un 5.7% de los de rezago recuperable.

Cuadro 49. Porcentaje del nivel máximo de estudios de la madre según categoría de rezago

Tipo de rezago	Rezago extremo	Rezago alto	Rezago intermedio	Rezago recuperable	Regular o egreso
Primaria		8.3%	7.0%	9.5%	9.2%
Secundaria	33.3%	16.7%	26.3%	25.8%	23.0%
Bachillerato	16.7%	8.3%	19.3%	9.8%	13.3%
Bachillerato técnico	33.3%	25.0%	22.8%	24.2%	24.7%
Licenciatura	16.7%	25.0%	19.3%	23.5%	23.0%
Posgrado		16.7%	5.3%	4.5%	5.4%
No contestó				2.7%	1.3%
	100%=6	100%=12	100%=57	100%=264	100%=465

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Servicios Escolares FCPyS, UNAM y encuesta aplicada

En el cuadro 49 se observa que en el rezago extremo el nivel de estudios de la madre va desde la secundaria hasta la licenciatura, con un 33.3% en el bachillerato técnico y el mismo porcentaje en la secundaria, con un 16.7% las madres con bachillerato y un 16.7% con licenciatura. El porcentaje más elevado varía según al tipo de rezago, en el rezago alto el 50% se concentra en el bachillerato técnico y la licenciatura, en el rezago intermedio en la secundaria al igual que en el rezago recuperable. Mientras que los alumnos regulares el 24.7% de las madres estudió el bachillerato técnico, seguido de un 23% estudió la secundaria y con el mismo porcentaje la licenciatura. En cuanto al posgrado casi en todas las categorías hay un porcentaje que va desde un 16.7% en rezago alto a un 4.5% en el rezago recuperable, cabe mencionar que ninguna madre de rezago extremo cuenta con un posgrado.

Cuadro 50. Porcentaje de ingreso promedio total mensual familiar de los estudiantes según categoría de rezago*

Tipo de rezago	Rezago extremo	Rezago alto	Rezago intermedio	Rezago recuperable	Regular o egreso
Hasta 1,794.6		8.3%	3.5%	4.9%	5.6%
Más de 1,794.6 a 3,589.2	33.3%	8.3%	22.8%	21.2%	23.4%
Más de 3,589.2 a 5,383.8	33.3%	8.3%	24.6%	25.8%	30.8%
Más de 5,383.8 a 8,973.0	16.7%	25.0%	15.8%	20.8%	17.4%
Más de 8,973.0 a 17,946.0	16.7%	16.7%	21.1%	19.3%	14.2%
Más de 17,946.0		33.3%	12.3%	7.2%	8.0%
No contestó				0.8%	0.6%
	100%=6	100%=12	100%=57	100%=264	100%=465

*Los rangos del ingreso promedio total mensual se obtuvieron del cuestionario básico de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) del INEGI. Se transformaron a pesos de acuerdo al área geográfica "A" a la que pertenece el Distrito Federal y a los salarios mínimos establecidos para agosto de 2011.

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Servicios Escolares FCPyS, UNAM y encuesta aplicada

El factor económico desempeña un papel fundamental ya que dependerá de éste si el alumno se dedica de tiempo completo a la escuela o debe ingresar al mercado laboral para apoyar en el ingreso familiar. En el cuadro 50 se observa que los alumnos de rezago extremo el 66.6% se concentran en el ingreso promedio mensual de entre más de 1,794.6 a 5,383.8 pesos, mientras que en los alumnos de rezago alto el porcentaje más elevado es de 33.3% que obtienen en promedio más de 17,946 pesos, en el rezago intermedio y en el recuperable, así como en los alumnos regulares el porcentaje más alto se ubica en el ingreso promedio de más de 3,589.2 a 5,383.8 pesos mensuales. Cabe mencionar que en el rezago extremo no hay alumnos que tengan un ingreso mensual de hasta 1,794.6 pesos y más de 17,946 pesos.

Cuadro 51. Porcentaje de estudiantes de acuerdo al tipo de escuela de EMS de la que provienen según categoría de rezago

Tipo de rezago	Rezago extremo	Rezago alto	Rezago intermedio	Rezago recuperable	Regular o egreso
Pública	100.0%	83.3%	91.2%	87.1%	89.0%
Privada		8.3%	7.0%	10.6%	7.5%
Privada religiosa		8.3%	1.8%	1.9%	3.2%
Otra				0.4%	0.2%
	100%=6	100%=12	100%=57	100%=264	100%=465

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Servicios Escolares FCPyS, UNAM y encuesta aplicada

En el cuadro 51 se observa que en todas las categorías de rezago el mayor porcentaje se ubica en que los alumnos provienen de escuelas públicas, en el rezago extremo el 100% de los alumnos cursaron la educación media superior en alguna institución pública, mientras que el 7.5% de los alumnos regulares son de escuelas privadas y 3.2% de privadas religiosas. De otra opción como es la preparatoria abierta o bien examen Ceneval (Acuerdo 286 Bachillerato) son porcentajes pequeños de 0.2% de alumnos regulares y 0.4% con rezago recuperable. Las escuelas públicas son las que tienen mayor porcentaje, esto debido a que la universidad se nutre principalmente de sus escuelas de educación media superior (Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades)

Cuadro 52. Porcentaje de estudiantes de acuerdo a la opción de ingreso a la licenciatura según categoría de rezago

Tipo de rezago	Rezago extremo	Rezago alto	Rezago intermedio	Rezago recuperable	Regular o egreso
Pase reglamentado	50.0%	33.3%	77.2%	78.8%	83.0%
Concurso de selección	33.3%	16.7%	19.3%	18.9%	15.5%
Por cambio de carrera y/o plantel (concurso)		16.7%	1.8%	2.3%	1.5%
Por cambio de plantel reingreso	16.7%	25.0%	1.8%		
Por cambio de sistema (concurso de selección)		8.3%			
	100%=6	100%=12	100%=57	100%=264	100%=465

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Servicios Escolares FCPyS, UNAM y encuesta aplicada

En el cuadro 52 se observa que en todos los tipos de rezago y los alumnos regulares el pase reglamentado es la opción con mayor porcentaje, el rezago alto con el 33.3%, el intermedio con el 77.2%, el extremo con el 50%, el recuperable con el 78.8% y los alumnos regulares un 83%. Esto debido a como ya se mencionó se da prioridad a los estudiantes que provienen de las instituciones de educación media superior que son parte de la UNAM. La otra opción con mayor porcentaje es el concurso de selección, en la cual se podría sumar los porcentajes de los alumnos que ingresan por cambio de carrera y/o plantel y los de cambio de sistema ya que éstos presentan el examen en el concurso de selección. Por lo que los porcentajes menores se ubican en los alumnos que ingresan por cambio de plantel reingreso.

Cuadro 53. Calificación promedio de egreso de la Educación Media Superior (EMS) y al quinto semestre según categoría de rezago

Tipo de rezago	Promedio en EMS	Promedio al 5to semestre
Rezago extremo	8.2	7.3
Rezago alto	8.3	7.8
Rezago intermedio	8.4	7.8
Rezago recuperable	8.6	8.3
Regular o egreso	8.9	8.9

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Servicios Escolares FCPyS, UNAM y encuesta aplicada

En el cuadro 53 se observa que de acuerdo a como el problema de rezago empeora de recuperable a extremo, así mismo el promedio tanto de EMS como al quinto semestre de la carrera disminuye. En la EMS los alumnos regulares obtuvieron 8.9 y al quinto semestre es el mismo, mientras que en el rezago extremo disminuye a 8.2 en la EMS y a 7.3 al quinto semestre. Hay una constante en la baja calificación con los alumnos que presentan el rezago alto y extremo.

Cuadro 54. Porcentaje de alumnos por carrera según categoría de rezago al quinto semestre

Tipo de rezago	Ciencias de la Comunicación	Ciencia Política y Administración Pública	Relaciones Internacionales	Sociología
Rezago extremo	0.3%	0.0%	0.0%	6.0%
Rezago alto	0.5%	0.6%	2.2%	6.0%
Rezago intermedio	5.8%	9.6%	1.1%	21.4%
Rezago recuperable	36.6%	32.5%	24.0%	35.7%
Regular o egreso	56.8%	57.3%	72.7%	31.0%
	100%=380	100%=157	100%=183	100%=84

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Servicios Escolares FCPyS, UNAM y encuesta aplicada

Los alumnos encuestados se distribuyen en las cuatro carreras de la siguiente manera: 380 de ciencias de la comunicación, 157 de ciencia política y administración pública, 183 de relaciones internacionales y 84 de sociología. En el cuadro 54 se observa que en ciencias de la comunicación, ciencia política y administración pública y relaciones internacionales más de la mitad de los alumnos cuentan con el 100% de créditos acumulados al quinto semestre por lo que se les considera alumnos

regulares. En estas carreras los alumnos rezagados se concentran en el rezago recuperable en un rango de entre 24% a 36.6%. Mientras que el rezago extremo se presenta en la carrera de ciencias de la comunicación con un 0.3% y en la de sociología con un 6.0%. La carrera más afectada es la de sociología ya que el 69% de los alumnos presenta algún tipo de rezago, de los cuáles el 57.1% se concentra en el rezago recuperable y el intermedio, además que tiene el porcentaje más elevado de rezago extremo.

Varios factores pueden influir en que los alumnos desarrollen algún tipo de rezago, en cuanto a los alumnos de la generación 2010. Se observa que los alumnos con rezago extremo presentan características desfavorables que afectan su trayectoria escolar ya que en su mayoría son del turno mixto, son casados o en unión libre, viven con un familiar o en familia extensa, además tienen entre tres y cuatro hermanos. En cuanto al ingreso mensual va de 1,794.6 a 5,383.8 pesos, algunos trabajan para mantener y colaborar en el gasto familiar, sus padres se dedican a trabajos de apoyo administrativo y en cuanto a la escolaridad las madres tienen la secundaria o el bachillerato técnico. En cuanto a su trayectoria escolar los alumnos provienen de escuelas públicas, ingresaron a la universidad por pase reglamentado o cambio de plantel/carrera y su promedio tanto de educación media superior como al quinto semestre es el más bajo en comparación con los otros tipos de rezagos y los alumnos regulares. Mientras que los alumnos regulares la mayoría son del turno matutino, solteros, provenían de una familia nuclear y contaban como máximo con dos hermanos. Eran estudiantes de tiempo completo y presentaban un promedio alto en los estudios anteriores, al igual que al quinto semestre

6. EN PALABRAS DE LA GENERACIÓN 2010, FCPYS

Tras conocer el perfil de los alumnos de la generación 2010, se observó que presentaban diferencias sociales, económicas, culturales, institucionales e individuales que intervenía en la permanencia y conclusión de los alumnos en el nivel superior. Cada uno de los factores influye en diferente grado y lleva a los estudiantes a desertar, presentar algún tipo de rezago o bien ser regulares. De manera general se advirtió que aquellos con rezago extremo presentaban una serie de características desfavorables, lo contrario de los alumnos regulares en donde los factores familiares y académicos favorecían su desempeño escolar.

Después de ubicar a los alumnos en alguna categoría se inició la segunda fase elegir una muestra para aplicar una entrevista a profundidad que nos diera a conocer cuáles son los factores que contribuyen para que un alumno se vaya rezagando o en el peor de los casos deserte. El proceso de realización de las entrevistas estuvo conformado por varias etapas:

- Se construyó un guion de 18 preguntas dirigidas a indagar y profundizar en los asuntos concernientes a los siguientes factores: sociales, culturales, antecedentes escolares, institucionales e individuales académicos.
- Para seleccionar a los alumnos que se iban a entrevistar se buscó de cada una de las cuatro carreras que se imparten en la FCPyS (ciencias de la comunicación –periodismo-, ciencia política y administración pública, relaciones internacionales y sociología): un alumno desertor, uno de rezago extremo, uno de rezago alto, uno de rezago intermedio, uno de rezago recuperable y uno regular, para tener un total de 24 entrevistas. A partir de octubre de 2013 a enero de 2014 se enviaron correos electrónicos²² y se realizaron llamadas telefónicas para localizar a los alumnos y poder concertar una cita para llevar a cabo la entrevista.
- Se tenía previsto realizar 24 entrevistas pero en la carrera de relaciones internacionales y de ciencia política y administración pública no hay alumnos

²² La dirección electrónica de los alumnos se obtuvo del cuestionario que se aplicó en 2011 o bien del directorio que nos facilitó la Secretaría de Servicios Escolares de la FCPyS

con rezago extremo. En otros intervalos había solo uno o dos alumnos, como en ciencias de la comunicación en el rezago extremo y el rezago alto o en relaciones internacionales en el rezago intermedio, los cuales no respondieron o bien por motivos laborales o personales no pudieron participar en la investigación. En cuanto a la deserción en la carrera de sociología y ciencia política y administración pública no se obtuvo respuesta de los alumnos. Por lo que del 21 de octubre de 2013 al 26 de enero de 2014²³, se recabaron un total de 21²⁴ entrevistas, 18 de las cuales se llevaron a cabo en la FCPyS y tres a través de videoconferencia²⁵. En las cuatro carreras en alguno de los intervalos de avance escolar dos alumnos accedieron a participar por lo que se realizaron dos entrevistas de rezago recuperable en ciencia política y administración pública, dos de alumnos regulares en ciencias de la comunicación, dos de rezago alto en relaciones internacionales y dos alumnos regulares en sociología.

- Tras concluir las entrevistas se transcribieron para poder analizar su contenido y ver las regularidades que presentaban de acuerdo a los factores que intervienen en la desigualdad educativa. Para guardar el anonimato de los alumnos que participaron, al final de los párrafos transcriptos, aparece entre paréntesis un código. A cada entrevista se le asignó un código, en donde se tomó en consideración el género, la carrera y la fecha en que se llevó a cabo la entrevista. Por lo que se anotó una M en caso de las mujeres y una H para los hombres, seguido de las letras de la carrera en donde C.PyA.P corresponde a ciencia política y administración pública, C.C a ciencias de la comunicación, R.I a relaciones internacionales y Soc. para sociología. Por último se agregó un número del 1 al 6 para sociología y del 1 al 5 para el resto las carreras de acuerdo a fecha en la cual se llevó a cabo la entrevista, las cuales se ordenaron de manera ascendente de octubre a enero. Por ejemplo,

²³ El semestre que se estaba cursando era el 2014-1, inicio el 6 de agosto de 2013 y concluyó el 22 de noviembre de 2013.

²⁴ Aunque algunos intervalos se repiten se tomó la decisión de dejarlas debido a la información relevante que pudieran aportar

²⁵ Skype de MSN® y Hang out de Google®

el código MSoc.1, significa que es Mujer (M) de la carrera de Sociología (Soc) de acuerdo a la fecha de la entrevista fue la primera que se aplicó a esa carrera (1).

De las 21 entrevistas que se llevaron a cabo se distribuyen de la siguiente manera:

Cuadro 55. Alumnos entrevistados por carrera según intervalo de avance escolar.

Carrera	Deserción	Rezago extremo	Rezago alto	Rezago intermedio	Rezago recuperable	Regular	Total por carrera
Ciencias de la Comunicación	1			1	1	2	5
Ciencia Política y Administración Pública			1	1	2	1	5
Relaciones Internacionales	1		2		1	1	5
Sociología		1	1	1	1	2	6
Total de alumnos por intervalo	2	1	4	3	5	6	21

Fuente: Elaboración propia con datos de las entrevistas aplicadas

En el cuadro 55 se observa que de los cinco alumnos entrevistados de ciencias de la comunicación uno es del intervalo de deserción, uno de rezago intermedio, uno de rezago recuperable y dos regulares. De los cinco de ciencia política y administración pública uno rezago alto, uno de rezago intermedio, dos de rezago recuperable y uno

regular. En cuanto a relaciones internacionales uno era desertor, dos de rezago alto, uno de rezago recuperable y uno regular, mientras que para sociología uno de rezago extremo, uno de rezago alto, uno de rezago intermedio, uno de rezago recuperable y dos regulares. Cabe mencionar que para el semestre 2014-1 los alumnos de ciencias de la comunicación, ciencia política y administración pública así como los de relaciones internacionales cursaban el noveno y último semestre, solo los alumnos de sociología habían concluido el tiempo curricular²⁶ establecido para la carrera.

El rezago y la deserción son problemas escolares asociados con la desigualdad que se da dentro y fuera del sistema escolar, ya que las diferencias condicionan el avance escolar y por efecto los resultados que obtienen los individuos. De los factores que intervienen en la desigualdad educativa, el rezago y la deserción se mencionan aspectos: sociales, económicos, culturales, institucionales e individuales.

²⁶ Número de semestres o años que el plan de estudios estipula para terminar la carrera (DGEE, 2010)

6.1 La familia y la escuela

Los factores sociales son una constante en la explicación de la desigualdad educativa y por lo tanto se ubican también en el rezago y la deserción. Entre los que se mencionan, que afectan de manera negativa la trayectoria escolar de los alumnos, se encuentran: el origen social, la identidad étnica, el idioma, la religión y la familia. Por lo que cualquier aspecto negativo o cambio que se presente en alguno de éstos se verá reflejado en el desempeño escolar de los individuos.

La familia como institución primaria es la responsable de la herencia social, además que ésta influye en el clima educativo, las expectativas y el nivel escolar que pueden alcanzar los individuos. Si la familia registra cambios en su composición, localización, funcionamiento o patrones de comportamiento y sostenimiento, es muy posible que también se altere el funcionamiento de sus integrantes y, por tanto, también muestre un efecto en el desempeño escolar. En esta investigación se exploraron algunos factores relacionados a la familia en lo que respecta al tipo de hogar, el lugar de residencia, la organización y participación en el trabajo doméstico.

En cuanto al tipo de hogar, entre los alumnos entrevistados se esperaba encontrar que los regulares pertenecían a un hogar nuclear²⁷ conformado por el jefe (a), el cónyuge y el o los hijos, que le brindaban al alumno no solo apoyo sino todo un contexto social que favorecía su paso por el sistema educativo. Mientras que aquellos alumnos con algún tipo de rezago o desertores provenían de un hogar desestructurado (monoparental²⁸, ampliado²⁹, compuesto³⁰ o corresidente³¹), que les daba menos oportunidades escolares. Sin embargo, no se presentó una relación en cuanto al intervalo de avance escolar y el tipo de hogar al cual pertenecían los alumnos.

²⁷ Hogar familiar conformado por el jefe(a) y cónyuge; jefe(a) e hijos; jefe(a), cónyuge e hijos (INEGI, Censo de población y vivienda 2010).

²⁸ Los hogares monoparentales son aquellos que se encuentran conformados por el jefe(a) e hijos(as) y no cuentan con un cónyuge, en el que puede haber o no otros integrantes en el hogar (INEGI, Censo de población y vivienda 2010).

²⁹ Hogar familiar conformado por un hogar nuclear y al menos otro pariente, o por una jefe(a) y al menos otro pariente (INEGI, Censo de población y vivienda 2010).

³⁰ Hogar familiar conformado por un hogar nuclear o ampliado y al menos un integrante sin parentesco (INEGI, Censo de población y vivienda 2010).

³¹ Hogar formado por dos o más integrantes sin parentesco con el jefe(a) del hogar (INEGI, Censo de población y vivienda 2010).

A pesar de que se suponía que los alumnos que provenían de hogares desestructurados presentarían algún tipo de rezago o bien serían desertores, se encontró en los alumnos regulares algunos con un hogar monoparental:

Solamente vivo con mi madre, es mi única familia. Mi mamá, su nivel de estudios es bachillerato. Y su lugar de origen es Durango, Durango (MSoc.5)

Vivó con mi mamá y mi hermana (HC.PyA.P4)

Primero, mi padre murió cuando yo tenía como cinco años, él alcanzo nivel hasta secundaria. Mi madre tiene 53 años, 54 el 21 de diciembre. Eh, ella tiene nivel de carrera técnica y bachillerato también. Mi hermana tiene 27 años en dos semanas, entonces tiene 26 ahorita, estudió la licenciatura aquí (en la FCPyS), ella abandono bueno le falta una materia y servicio social. Mi hermano tiene 12 años y está estudiando la secundaria (HC.C2)

Además se ubicó que MR.I5 provenía de un ambiente familiar armonioso, pero abandonó la institución y al parecer el papel de la familia no tuvo ningún rol, ya que mencionó, que los factores por los cuales deserto eran:

Creo que fueron tres los más importantes: uno, que no era la carrera que yo quería. Y de hecho al principio hubo muchísima desmotivación por parte de los adjuntos. O sea... porque siento como que querían filtrar, y yo sentí mucha desmotivación. Nos preguntaban: ¿qué quieren? Bueno ¿qué quieren ser? ¿por qué escogieron RI? Bueno por tal cosa. Bueno, yo nada más les digo que no van a ser ni millonarios, ni no sé qué. Y si escogieron esta carrera nada más para viajar pues están muy equivocados y fue más de uno, no. Y pues realmente muchos entramos con la idea de viajar y no sé qué. La cual, ok, es errónea, pero siento que no era la manera de decir las cosas. Ese fue el número uno, como desmotivación. Dos, que la facultad no me gustaba para nada. Se me hacía insegura y no me sentía a gusto. Y tres, yo creo, porque pues sí, la carrera no era lo mío (MR.I5)

También HC.C1 alumno con rezago recuperable, que provenía de un hogar nuclear hizo referencia a:

Yo pienso que fueron... no he sabido precisar bien qué fue, pero yo creo que entre problemas familiares, y problemas, y que tenía que trabajar (HC.C1)

En el caso de MC.PyA.P3 que tenía un hogar nuclear, comentó que los factores por los cuáles se rezago no eran relacionados a la composición del hogar sino a:

Porque nunca me gustaron las clases teóricas muy, muy teóricas nunca me gustaron y por lo mismo de que era muy teórica. Eh, me aburría y me dormía entonces me acuerdo que era eso (MC.PyA.P3)

Es claro que en el testimonio citado no se advierte que el tipo de hogar fuera uno de los factores decisivos para el abandono o avance escolar, al menos los alumnos entrevistados no lo mencionaron como el decisivo. Esto se contrapone con lo encontrado por Mier y Terán y Pederzini (2010), quienes mencionan que si los alumnos provienen de hogares monoparentales, compuestos o ampliados se puede afectar su trayectoria escolar ya que la familia sufrió algunos cambios, ya sea por separación de los padres, la muerte de alguno de ellos, el integrar una nueva familia o bien el que se sumen integrantes con cierta relación familiar puede afectar el desempeño escolar. La ruptura implica una reducción de tiempo y dedicación de los padres, así como vulnerabilidad económica y mayores niveles de estrés y conflicto. Señalan que la separación de los padres tiene un efecto negativo en el nivel educativo.

Otro aspecto que se menciona en las investigaciones que puede repercutir en la trayectoria escolar es la composición familiar, entre mayor número de hermanos el avance escolar sería menor. Los alumnos entrevistados tienen entre uno a tres hermanos o medios hermanos, además de algunos ser hijos únicos. Aunque no se presenta una constante de que aquellos con rezago extremo sean los que cuenten con el mayor número de hermanos; tampoco a la inversa: que los alumnos regulares no cuenten con ningún hermano. Se ubicó dentro de los alumnos regulares a HC.C3, quien tenía dos hermanos mayores:

Mis hermanos, tengo dos. El mayor tiene 25 y el estudio Ciencias de la Informática en UPIICSA³², él ya terminó se tituló y está trabajando para Telmex, pues él siempre ha trabajado desde que estudiaba, trabajaba en otras cosas y ya cuando terminó empezó a trabajar en Telmex. Y ya, mi hermano el de en medio el estudio Contabilidad en la ESCA³³ Santo Tomás igual se tituló empezó a ejercer en una empresa que se llama Deloitte³⁴ que es un despacho que está en Torre Mayor pero se cambió de trabajo porque pues no le iba muy

³² Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas es una Unidad Académica del Instituto Politécnico Nacional, que ofrece estudios superiores y de posgrado, en las áreas de la Ingeniería, Administración e Informática

³³ Escuela Superior de Comercio y Administración, unidad Santo Tomás

³⁴ "Deloitte" es la marca bajo la cual decenas de miles de profesionales comprometidos en firmas independientes alrededor del mundo, colaboran para otorgar servicios de auditoría, consultoría, asesoría financiera, administración de riesgos y servicios fiscales para sus clientes. Estas firmas son miembro de Deloitte Touche Tohmatsu Limited (DTTL), sociedad privada limitada por garantía en el Reino Unido.

bien y ahorita está trabajando en una cafetería, él la puso pues es su iniciativa (HC.C3)

Esto no repercutió en su trayectoria, además, se observó que los hermanos habían concluido su licenciatura y estaban incorporados al mercado laboral. Un caso diferente, contrario al previo, es el de una alumna de rezago alto, MSoc.2, quien es hija única, por lo que es posible o cabría esperar que por esa condición tuviera mayor atención. Sin embargo, indicó:

Sí, mi mamá vive en Puebla y mi papá en República Dominicana, a él no lo veo como desde hace siete u ocho años. Se separaron hace 13. Y yo vivo acá desde hace cinco (MSoc.2)

Se supone que el ser hija única le beneficiaría, aunque al encontrarse separados sus padres y vivir en un hogar corresidente sin el cuidado y apoyo de los padres pudo afectar su desempeño escolar. No obstante, tal parece que la condición familiar no es el factor decisivo, porque la misma alumna mencionó un factor que podría ser el motivo para rezagarse y que está más relacionado con un proyecto de vida definido:

En realidad, le dedico más tiempo a hacer actividad política que a estudiar. Porque soy militante de una organización que, en particular, aquí tiene mucha como presencia, muchos trabajos (MSoc.2)

Mientras que HC.PyA.P1 alumno con un rezago recuperable, mencionó ser hijo único, con padres divorciados:

Muy bien. Solamente mi mamá y yo vivimos, somos dos. Mis padres están divorciados (HC.PyA.P1)

En este caso, el alumno no hizo referencia a que los factores por los cuales se rezagó tuvieran que ver con aspectos relacionados a la composición familiar, más bien lo que señaló fue que los cursos eran de poco interés:

No me gustó como impartía la clase el profesor. O que, si bien era algo de trabajo, pero era muy este, pues sí, demasiado exigente, sus exigencias se consideran inalcanzables ese puede ser uno de los factores que pues no me gusta la clase y haya reprobado (HC.PyA.P1)

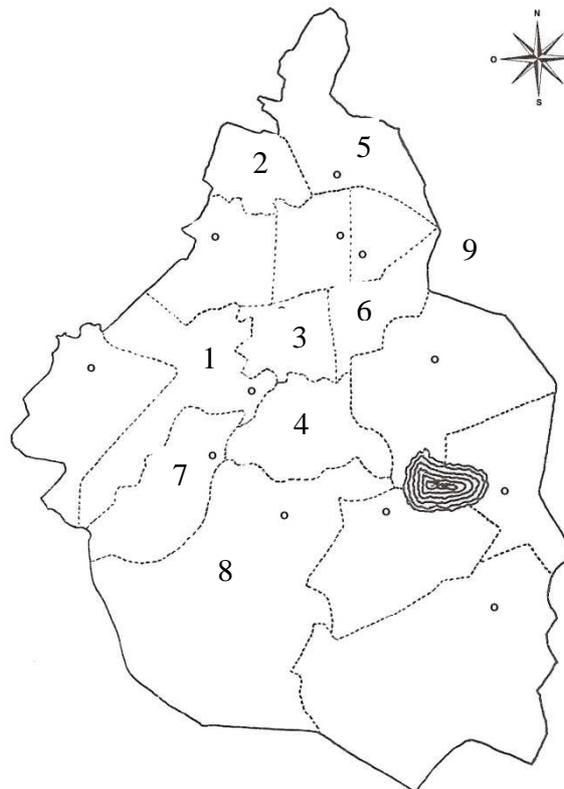
Mier y Terán y Pederzini (2010), hacen referencia a una relación negativa entre el tamaño de la familia y los logros educativos, ya que al tener un mayor número de hijos la distribución de los recursos de tiempo, afectivos y económicos es menor en comparación con aquellas familias con pocos hijos. Sin embargo, no se observa que

la composición familiar, en especial el número de hermanos, influya de manera directa para que los alumnos entrevistados presenten algún tipo de rezago o bien deserten.

En cuanto al lugar de residencia, algunas investigaciones hacen referencia que es un factor que interviene en el desempeño escolar. Ya que una distancia larga entre su lugar de residencia y la institución escolar se considera como un factor negativo, pues la inversión no solo se reduce al tiempo de traslado y el gasto, sino que se consideran otros aspectos. Los alumnos entrevistados provenían de diferentes delegaciones del Distrito Federal: Álvaro Obregón¹, Azcapotzalco², Benito Juárez³, Coyoacán⁴, Gustavo A. Madero⁵, Iztacalco⁶, Magdalena Contreras⁷ y Tlalpan⁸. Además de Nezahualcóyotl⁹ en el Estado de México.

Distrito Federal (Ciudad de México)
División política

www.buscate.com.mx



El tiempo de traslado variaba ya que dependía de la distancia entre su casa y la FCPyS, la cual se ubica al sur de la Ciudad de México en la delegación Coyoacán, también influía el tipo de transporte que utilizaban y el horario en el que realizaban el viaje. El trayecto iba desde 10 a 150min y entre los tipos de transporte³⁵ que utilizaban los alumnos entrevistados mencionaron: automóvil, autobús³⁶, microbús, metro, taxi, bicicleta o bien caminar.

Se consideró que el vivir alejado de la FCPyS, podría repercutir de manera negativa en el avance escolar. La dificultad no solamente estaría en la distancia a recorrer, también estaría el tiempo de traslado que, en horarios específicos, podría llevar a los alumnos a dejar de asistir a algunas clases, lo cual provocaría que reprobaran y, a su vez, esto los llevaría a rezagarse. HC.PyA.P4, alumno regular, mencionó que tardaba 120 minutos para llegar a la FCPyS, ya que vivía en una delegación un poco alejada de la zona sur:

Es en Gustavo A. Madero por la zona de la villa, pero más hacia el oriente pegado a, entre Ecatepec, Neza y luego ese pedacito de Gustavo A. Madero pero es Distrito Federal [...]. Utilizo un camión y luego el metro y más o menos tengo que salir con dos horas de anticipación (HC.PyA.P4)

La distancia y el tiempo de traslado son de dimensiones considerables, sin embargo, dado el avance escolar del alumno y su propio testimonio, ese no parece ser un impedimento para su desempeño ni la razón para no asistir a clase. En caso contrario MSoc.3 vivía en la misma delegación donde se ubica la FCPyS, el tiempo aproximado para llegar era de 25 minutos, pero presentaba un rezago extremo:

Eh, a veces me vengo caminando son como 25 minutos. Mmm... o pesero, transporte que va directo de CU, a mi casa son cuatro, ocho pesos ida y vuelta. O Bici (MSoc.3)

Lo que repercutió en su trayectoria escolar son factores relacionados al cuidado de un familiar:

Por la cuestión de mi tía, ajá, que, cómo ya tiene 94 años, ella si está muy grande. Entonces pues si a veces se ponía mal o teníamos cita en el doctor y mi mamá, este en su negocio no podía dejarlo. Entonces, tenía que llevarla yo

³⁵ Los transportes que mencionaron los alumnos se agruparon de acuerdo al Sistema de Clasificación Industrial de América del Norte, México SCIAN 2013. INEGI

³⁶ El microbús se consideró dentro de los autobuses ya que se le denomina como un autobús de tránsito rápido

al doctor y luego el sistema de salud es "súper eficiente"³⁷ en México. Entonces, pues era perder todo el día, entonces también por eso no iba a la escuela (MSoc.3)

Y también hizo referencia a la cuestión económica:

Mi mamá sufrió cuestiones económicas en su local. Entonces, tuve que optar por otro trabajo, eso tiene como año y medio poquito más. Entonces, si tenía que trabajar y a veces venía a veces ya no llegaba. Este, o si venía pero no entregaba nada, normalmente si venía pero no entregaba trabajos, ni tareas. Entonces, también fue mucho esa cuestión económica (MSoc.3)

En alumnos con rezago alto se ubicaron a dos que vivían muy cerca de la FCPyS:

Tengo coche. Entonces, depende de donde venga. A veces que salgo del servicio y vengo para acá, y entonces, hago 10 minutos. El servicio está muy cerca en periférico enfrente de Tv Azteca en la Torre Zafiro. Y de mi casa para acá yo vivo en Coyoacán, entonces son 20 minutos ya mucho es media hora con tráfico (HR.11)

Este alumno se refirió como causa del rezago, el que los cursos le eran de poco interés:

Porque no me gustan. Son o sea, si lo pongo coloquialmente: me aburren. Es interesante, son muy interesantes; sin embargo, no le encuentro el contenido para yo poder desarrollarlo en... o aplicarlo a la vida cotidiana (HR.11)

En cuanto a MSoc.2, quien también vivía cerca en la delegación Magdalena Contreras:

Tiempo aproximado. Yo creo que hago, variando del tiempo, si camino 20 minutos, 25. En bici 10, en taxi 10. Suelo caminar o usar bici (MSoc.2)

El poco interés por las materias provocó que la alumna se rezagara por lo que no influyó el lugar de residencia

Sí, así, de lo más importante. La neta que 90% de lo que veo en la carrera no me interesa y no me sirve, no (MSoc.2)

Aunque presentaba un rezago menor, MSoc.6 vivía en la misma delegación donde su ubica Ciudad Universitaria, de su casa a la FCPyS tardaba 20 minutos, mencionó que los factores para rezagarse eran cuestiones relacionadas a su salud, institucionales e individuales académicas:

Falta de tiempo. Tiempo completo a mis estudios, al 100. A veces si, como no puedo hacer muchas cosas al mismo tiempo y me desespero. Pero también mi

³⁷ La alumna se refirió a la eficiencia de sistema de salud en México de manera sarcástica

salud ha estado a veces mermada. Entonces, no me beneficia mucho. Eso y que a veces siento que se pone un poco densa la cosa aquí en la facultad, con los profesores por el modo de evaluación. No sé, ya sea los exámenes o las exposiciones, y muchas veces precisamente por ese tipo de cosas que no me gustan. A veces es como más difícil poder aprobar una materia. Los exámenes pues sí los paso pero las exposiciones no la mayoría del tiempo. (MSoc.6)

A pesar de estos casos que salen de lo que se esperaba hay otros de rezago alto o recuperable que confirmaron que el lugar de residencia y el tiempo de traslado, combinado con la participación en tareas familiares, afectó su trayectoria escolar, como a HC.PyA.P2 alumno con rezago alto

Apoyar, de llevar a mi hermano, muchas veces no llego a la clase como la clase empieza a las nueve y llego nueve y media. Porque yo lo voy a dejar a mi hermano más allá de Villa de Aragón casi en el Estado de México que es donde vivo y ya no llego por el tiempo. Entonces, si llego cinco o diez minutos tarde ya no entras y digo pues sí, ¿cuantos holgazanes están allá adentro? Pensando en no sé qué y de alguien que si quiere entrar no lo dejan. Pero entonces, mejor digo para que voy, entonces, ya no vengo (HC.PyA.P2)

Mientras que HC.C1 alumno con rezago recuperable refirió

Utilizo camión el RTP y el metro. Aproximadamente es entre dos a dos horas y media dependiendo los horarios en que yo venga. En la mañana es cuando me cuesta más trabajo llegar, porque no hay transporte o porque especialmente... porque no hay transporte y viene muy saturado el metro y el camión [...] Se me complicaba a veces llegar temprano por el medio de transporte, entonces si fui dejando la materia y creo que eso influyó mucho, el desinterés académico y desinterés mío y la distancia en este caso de mi escuela acá perdón de mi casa a acá (HC.C1)

Abarca y Sánchez (2005) y Casillas et al (2001) mencionan que el lugar de residencia y el tiempo de traslado de la escuela a sus casas pueden considerarse dentro de las causas de la deserción, si su ubicación es muy lejana a la institución y por consecuencia el tiempo de traslado es considerable. Sin embargo, en los alumnos entrevistados se presentaron varios casos que no coinciden que el vivir alejado y el tiempo de traslado de la escuela a la casa influyo de manera negativa en su trayectoria. Aunque, se presenta un caso que sí corresponde con la relación negativa de estos aspectos en su avance escolar.

Otro aspecto que se tomó en cuenta fue el trabajo doméstico, a los alumnos entrevistados se les cuestionó sobre la participación y organización del trabajo

doméstico en casa, ya que si eran los encargados de la mayor parte del trabajo doméstico, esto podría llevar al rezago y en el peor de los casos a la deserción. Ya que gran parte de su tiempo lo dedicaban a estas actividades y podrían descuidar las labores escolares. Se esperaba que los alumnos regulares tuvieran menos participación y así corroborar lo que De Garay (2004) menciona, el aspecto negativo en la trayectoria escolar de aquellos estudiantes que están casados, que trabajan, que tienen a su cargo a personas que dependen económicamente de ellas y tienen hijos. Se trata de condiciones sociales que eventualmente repercuten en la biografía académica y cultural de los alumnos.

Sin embargo, de los alumnos entrevistados solo MC.PyA.P3 con un rezago recuperable mencionó que no realizaba actividades domésticas, aunque presentaba otros inconvenientes:

Ehmm ... Yo vivo con mis abuelos [...] En casa de mi abuelita también es ella la que realiza todas la tareas [...] Porque mis papás tuvieron un problema aquí en el Distrito, perdimos la casa en la que estábamos y mis papás se fueron a vivir a Pachuca, allá tienen otra casa, pero pues yo estaba estudiando mi hermana también. Las dos nos quedamos aquí pero mi hermana se casó y se fue a vivir con su marido. Yo me quede viviendo con mi abuelita (MC.PyA.P3)

Pocos participaban en menor medida en las labores domésticas y contaban con apoyo de una trabajadora doméstica, pertenecían a diferente intervalo de avance escolar, MR.15 era alumna desertora:

Bueno. Viene una persona a ayudarnos dos veces por semana, pero mi mamá es la encargada de la casa. Y los tres estamos. Los tres tenemos que colaborar en la casa ayudar, no sé, a limpiar algo, a ordenar cosas. Todos tenemos que participar en la casa (MR.15)

HR.11 alumno con rezago alto, en cuanto a la actividad que refirió era:

Un perrito nuevo que tenemos. Entonces, por semana nos toca: limpiar las heces y este darle de comer. Cada quien le corresponde una semana para atender al animal y además de eso hay que hacer las camas y tener el cuarto recogido los fines de semana que no va la persona que nos ayuda (HR.11)

Por lo que la poca participación en el trabajo doméstico no era factor que influyera de manera positiva en las labores escolares, ya que HR.11 mencionó que el factor por el cual se fue rezagando tenía relación con cuestiones laborales. Mientras que MR.15

eran cuestiones de desmotivación, carrera en matrícula no deseada y que la FCPyS no le gustaba

El resto de los alumnos entrevistados indicaron varias actividades, las cuales se agruparon³⁸ en: limpieza y mantenimiento de la vivienda; limpieza y cuidado de ropa y calzado; mantenimiento, instalación, decoración y reparaciones menores de la vivienda; y la preparación y servicios de alimentos y bebidas. Por lo que no se podría afirmar que poca colaboración en el trabajo doméstico asegura que los alumnos presenten una trayectoria regular. Al ubicar aquellos que realizaban la totalidad de las labores en casa, llamó la atención que son mujeres de diferentes tipos de avance escolar: deserción, rezago extremo, rezago intermedio y rezago recuperable. Tanto la desertora como la de rezago alto tenían a su cuidado a un familiar

La alumna con rezago alto, MSoc.3 tenía a su cuidado a un adulto mayor el cuál no se podía mover:

Paso a darle de comer a mi tía (tía abuela paterna), a cambiarla. Porque ella ya no se levanta. Entonces, la tengo que pasar a cambiar, a darle de comer y este de ahí me pongo hacer algo de tarea y me vengo para acá (MSoc.3)

MC.C5 alumna desertora además de las labores domésticas, estaba al cuidado de sus hijas:

Pues fueron dos etapas, pero mmm... El año y medio que no trabaje fue porque estaba cuidando de tiempo completo a mi hija por cuestiones de salud. Toda la carga estaba en mí toda la casa (MC.C5)

Aunque no hicieron referencia explícita que esto haya afectado su desempeño escolar, es posible que el tiempo que dedicaban a las labores domésticas y al cuidado de sus familiares fuera relativamente incompatible o le restará atención no solo en las actividades escolares sino también en la asistencia a la facultad, lo cual finalmente se vería reflejado en el total de créditos acumulados. También se encontraron ciertos aspectos sociales negativos característicos de los alumnos desertores o con algún tipo de rezago, sin embargo, había alumnos regulares que contaban con ellos y a la inversa aspectos considerados positivos que se ubicaron en alumnos con un bajo porcentaje de créditos acumulados o desertores.

³⁸ Se obtuvo de la Clasificación Mexicana de Actividades de Uso del Tiempo (CMAUT), INEGI

Por ejemplo, se advierte que cualquier cambio que se presenta en la estructura familiar se ve reflejado de manera negativa en el ámbito educativo. Los alumnos entrevistados mencionaron que la muerte de algunos de los padres, el contraer matrimonio o el nacimiento de su primer hijo afectó su trayectoria escolar. MSoc.1 alumna con rezago recuperable mencionó que en el bachillerato:

Fue algo difícil porque como pasé por esa experiencia de mi mamá, como que me desubiqué mucho.... Entonces, me gustaba mucho, siempre hacia mis tareas, ah, pues todo eso, entonces, en cuarto de prepa si iba bien ya cuando fallece mi mamá que es cuando iba en quinto de prepa, como que ya empecé a dejar de ir, igual deje de ir pero ya después al final dije sí, sí es que tengo que hacer algo y como que me intente recuperar para no reprobar el último año que fue sexto e hice extraordinarios, entonces ya dije no pus ya lo tengo que hacer lo hice y salí bien (MSoc.1)

HC.PyA.P5 alumno con rezago intermedio mencionó que el contraer matrimonio y el nacimiento de su primer hijo afectó su desempeño escolar, ya que dedicaba más tiempo al cuidado de su bebé:

Pues, ahorita. Diariamente, pues tengo que ayudar a cuidar a mi bebé que acaba de nacer. Prácticamente luego ocupo toda la mañana y a veces una o dos horas para estudiar un poco. A la semana dos o tres veces nada más (HC.PyA.P5)

MC.C5 alumna desertora mencionó:

Pues, los primeros dos años casi todo el tiempo fue cuidar a mi niña. Era enfermera de tiempo completo, pero también hacia de comer y pues las labores domésticas básicas (MC.C5)

Otros aspectos negativos que mencionaron se relacionaban a la enfermedad de algún familiar, problemas de adicciones y el abandonar el hogar para vivir de manera independiente. Una alumna de rezago alto hizo referencia a que la enfermedad de su abuelo ocasionó que reprobara una materia y por lo tanto su porcentaje de créditos se vio afectado:

Y le digo: es que mi abuelo se enfermó y fue como el caos en mi casa, porque era el pilar de la familia y nos apoya y todo. Fuimos al hospital y luego le detectan cáncer y si es como difícil la situación personal. Y me dice: no pues eso me lo hubieras dicho antes ya ahorita si quieres te pongo el seis o NP. Y le dije: no pues póngame NP y ya. Fue una de las razones por las que reprobé (MR.13)

En cuanto a los problemas de adicciones, HC.C1 alumno con rezago recuperable menciona:

En mi casa mi papá bueno, es alcohólico, y durante mucho tiempo hasta en los últimos cinco años yo creo. Tiene cinco años que dejó la bebida pero ese tiempo preparatorio si influyo mucho el que era alcohólico, no, entonces era como eso no (HC.C1)

Por último, HC.PyA.P2 alumno con rezago alto comento que por problemas familiares se salió de su casa lo que hizo que se desentendiera de la escuela y dio prioridad a mantenerse

Si porque. Si iba a venir, ahí si tuve problemas en mi casa, entonces me salí y, entonces me fui y ya tuve que trabajar y ya no podía. No le ponía atención a la escuela y mejor ya no venía (HC.PyA.P2)

En lo que se refiere a los aspectos sociales, entre los alumnos entrevistados no se ubicaron casos en donde los jóvenes señalen que una serie de factores sociales considerados como negativos hayan marcado su trayectoria escolar, que los llevaron al rezago o la deserción. Se presentaron algunas cuestiones que pueden afectar el avance escolar, sin importar el porcentaje de créditos acumulados. Entre los aspectos que les afectaron se encontraron: las crisis familiares, la composición del hogar, el tiempo de traslado, así como la participación y organización del trabajo doméstico que influyeron de manera negativa en el desarrollo escolar de los alumnos. Se observa que todo cambio o ruptura les afectó, aunque algunos alumnos logran adaptarse, no recuperan los créditos y presentan algún tipo de rezago o bien desertan. Además de los factores sociales, otro aspecto que se menciona en las investigaciones y que afecta la trayectoria escolar es la cuestión económica.

6.2 El problema del dinero

El factor económico es recurrente en la explicación de la desigualdad, ya que éste hace referencia a la cuestión monetaria que lleva a acceder a mejores bienes y servicios. Entre los aspectos económicos que afectan la trayectoria escolar de los individuos se encuentran: la falta de recursos económicos, las presiones económicas de las familias, capacidad y situación económica, así como la estructura familiar en cuanto al dinero que se le asigna a cada miembro.

A los alumnos entrevistados se les preguntó sobre algunos aspectos económicos en cuanto a su condición laboral y la de su familia, además del ingreso promedio mensual para conocer si el factor económico influía de manera positiva o negativa en el desempeño escolar. Ya que se esperaba que aquellos con un nivel económico alto fueran alumnos regulares, mientras que aquellos con escasos recursos desertarían o se ubicarían en el rezago extremo o alto. Si bien estos alumnos habían pasado ya por varios filtros antes de llegar al nivel superior puede que algún aspecto económico afectara su permanencia o conclusión de la licenciatura.

Uno de los aspectos que se ha mencionado como causa de rezago o deserción es el ingreso familiar, Kaufman et al (1992) encontraron que los estudiantes de nivel socioeconómico bajo, independientemente de su origen étnico tenían mayor riesgo de fracaso (en Valle et al, 2001, p. 59).

Se observó que el ingreso familiar³⁹ promedio mensual oscilaba entre más de 1,794.6 hasta 17,946 pesos, se pensaba que aquellos alumnos con un ingreso alto serían regulares. Sin embargo, alumnos regulares como HC.C2 y MSoc.5 tenían un ingreso familiar bajo: entre 1,794.6 a 3,589.2 pesos; no obstante, a pesar de la aparente escasez de recursos, estos estudiantes no trabajaban, eran alumnos de tiempo completo. Mientras que HR.I1 a pesar de que tenía una buena situación

³⁹ Los rangos del ingreso promedio total mensual se obtuvieron del cuestionario básico de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) del INEGI. Se transformaron a pesos de acuerdo al área geográfica "A" a la que pertenece el Distrito Federal y a los salarios mínimos establecidos para agosto de 2011

económica ya que su ingreso familiar era de más de 17,946 pesos, este alumno con rezago alto hizo referencia que su familia lo apoyaba económicamente:

Siempre están al pendiente y de alguna manera tengo, sí apoyo económico. No el más óptimo digamos pero si esta mi casa, y no sé, gasto para la gasolina y otras amenidades que son necesaria y pues bueno (HR.11).

Pero la causa de su rezago era que en una temporada trabajó y le dedicaba más tiempo a esta actividad que a la escuela:

Encontré trabajo me gustó y ganaba bastante bien, y de ahí las horas en el trabajo fueron aumentado al punto que deje un poco de lado la escuela por el trabajo. Y pues, bueno, no tenía tiempo prácticamente para la escuela, o sea, al trabajo tenía que ir forzoso porque bueno me pagaban y para la escuela llevaba cinco materias, y pues este, fui dejando algunas que definitivamente exigían, exigían lo necesario pero que yo no lo podía dar (HR.11)

Entre los alumnos entrevistados no aparece la relación que generalmente se presenta en las estadísticas educativas: los que pertenecen a los quintiles más altos participan en mayor medida en los diferentes niveles educativos. Tienen mayores oportunidades de ingresar, permanecer y concluir los diversos grados educativos, ya que estos grupos pueden cubrir los gastos que conlleva “asistir a la escuela, la ropa, el transporte, los útiles, los libros y si es el caso el pago de colegiaturas” (Bartolucci, 1994, p. 78). Sin embargo, en los alumnos entrevistados, aunque varios de ellos contaban con el respaldo económico, había otros factores que influyeron para que se fueran rezagando. Igualmente, había alumnos regulares que en realidad contaban con un bajo ingreso familiar, mientras que otros con algún tipo de rezago tenían un ingreso alto, son otros los factores que mencionan afectaron su trayectoria escolar.

En los jóvenes entrevistados la situación económica no marcó la diferencia dentro de la universidad, pues no fue el factor que los llevo a rezagarse o bien a abandonar la escuela. En este sentido, al menos para los casos restringidos que se exploraron, no coincide con lo encontrado por Casillas et al (2007), quienes mencionan que las trayectorias discontinuas frecuentemente acusan problemas económicos. Ya que no cuentan con “los recursos financieros necesarios para hacer frente a la inversión que supone estudiar en la universidad” (Tinto, 1987, en Romo y Fresán, 2001, p. 125).

En la actualidad, el tener un empleo bien remunerado depende de muchos factores, entre ellos el nivel de estudios, aunque el tener un título universitario no garantiza un trabajo estable y/o un salario alto (Casillas et al, 2007). En cuanto a los alumnos con rezago y deserción se esperaba encontrar en sus padres un bajo salario y un bajo nivel de estudios. Mientras que los alumnos regulares tendrían padres con un alto nivel educativo y un consecuente ingreso alto. Entre los alumnos rezagados se ubicó a HR.I1 alumno con rezago alto que su familia, en promedio, obtenía un ingreso mensual de más de 17,946 pesos y sus padres había alcanzado el nivel superior:

[...] este mi mamá tiene 52 y bueno ella estudio la licenciatura en pedagogía, y este bueno, ese es su grado académico. Y mi papá estudio ingeniería civil que es licenciatura [...] (HR.I1)

Caso contrario el de HC.C2 alumno regular, quien mencionó que el promedio de ingreso mensual oscilaba entre 1,794.60 a 3,589.20 pesos, era alumno de tiempo completo ya que no trabajaba:

Primero mi padre murió cuando yo tenía como cinco años, él alcanzo nivel hasta secundaria. Mi madre [...] eh, ella tiene nivel de carrera técnica y bachillerato también (HC.C2)

Aunque se podría considerar que tenía una situación económica un tanto desfavorable, al no contar con uno de sus padres y que además el grado de estudios alcanzado por su madre era de bachillerato con carrera técnica no presentaba rezago alguno. Además del ingreso familiar y la relación de nivel de estudios con el ingreso que obtenían en promedio la familia de los alumnos, el que los alumnos trabajen se le da un peso negativo ya que en ocasiones le dan mayor importancia a la cuestión laboral y dejan de lado la escuela (Legorreta, 2001, p. 113).

Otro aspecto que se ubica y puede afectar la trayectoria escolar es la necesidad de compartir el tiempo dedicado a los estudios con la cuestión laboral. En los alumnos entrevistados se ubicó el caso de HR.I1, alumno con rezago alto quien mencionó que le dió prioridad al trabajo y dejó de lado la escuela. Otras veces se ve al trabajo como una necesidad para continuar con sus estudios, por lo que la mayoría da prioridad a las actividades laborales, se esperaba que los alumnos regulares se dedicaran de tiempo completo a la escuela y aquellos con deserción o rezago

estuvieran en ocasiones obligados a trabajar. Sin embargo, se encontró una alumna regular quien contaba con un ingreso promedio familiar de entre 3,589.20 a 5,383.80 pesos, aunque trabajaba no afectó sus créditos acumulados:

Diario pues ahorita, bueno antes era nada más dedicarme a la escuela y trabajar. Y trabajaba solamente fines de semana los sábados y de la escuela pues si era tiempo completo (MR.I2)

También se ubicó el caso de MSoc.5 alumna regular quien trabajaba como instructora de danza folclórica en una primaria y tampoco le afectó en sus créditos acumulados:

Tengo trabajo todo el tiempo. Aumento mis horas de trabajo en vacaciones (MSoc.5)

En ocasiones el poseer un ingreso bajo obliga a los alumnos a incorporarse al mercado laboral para mantenerse y colaborar en el ingreso familiar. Por lo que descuidan la escuela y los puede llevar a rezagarse o bien desertar. HC.C1 alumno con rezago recuperable con un ingreso familiar promedio de entre 1.794.60 a 3,589.20 pesos:

De que él (su padre) no aportaba. Mi mamá tenía que trabajar y yo pues no podía dejar de trabajar por lo mismo que yo tenía que solventar mis gastos, y aparte pues el estrés que ocasionaba ver ese tipo de situaciones: que era alcohólico, que se perdiera o que ya estuviera enfermo o demás, entonces tenía tensión en eso (HC.C1)

La condición de trabajo de su padre influyó en que el ingreso fuera bajo ya que contaba con un empleo inestable:

Mi madre tiene 44 años, se dedica al hogar y algunas labores que le ayudan a solventar algunos gastos. Mi papá tiene 48 años, ahorita está desempleado pero trabaja digamos de fines de semana en lo que son banqueteras y demás. Eso no es algo continuo, sino depende de cada cuando llegue un evento (HC.C1)

El trabajo lo consideraba como una necesidad para mantenerse y colaborar en los gastos de la familia:

Mis papás no tienen como para aportarme de hecho eso ha pasado, o sea, si me han ayudado con la vivienda y la comida. Pero así cuestiones ya extra de escuela, porque libros y actividades académicas, y demás eso no, yo ya las tengo que cubrir ya desde la secundaria. Entonces, si no trabajo pues no como, o no me alcanza. A final de cuentas es que no me alcanza, no me

alcanza con lo que me pueden dar mis papás, que no pueden darme mucho ni tampoco les puedo exigir por lo mismo que a veces están desempleados o no tienen trabajo y demás, entonces cuando se tiene que dedicar a la parte laboral, entonces es necesario salir y demás, y empiezo a descuidar la parte académica porque no puedo dejar el trabajo, porque no tendría dinero si no le doy atención al trabajo. Pues obviamente me quitan el trabajo y no puedo continuar mis estudios (HC.C1)

Los alumnos pueden trabajar de manera intermitente por diversas razones, esto afectó la trayectoria escolar. MSoc.1 alumna con rezago recuperable mencionó que cuando entró a trabajar repercutió en la escuela:

Ese semestre me metí a trabajar, entonces ya metí en la noche todas mis materias, las metí en la noche pero no aguante. Era la última, era de 8 a 10, creo aguanté una semana creo, y ya como llegaba ya muy cansada la dejé ya no la pasé, bueno deje de ir más bien y este ahorita esa fue la que fui arrastrando desde el primer semestre (MSoc.1)

Aunque dejó de trabajar, buscó otras opciones para obtener un ingreso extra:

[...] voy mucho al centro también, porque con mi novio tenemos como un negocio de juguetes, entonces vamos mucho al centro (MSoc.1)

En otro caso no hay una necesidad económica como tal, pero los alumnos decidieron trabajar y presentan algún tipo de rezago. Como MC.C4 alumna con rezago intermedio quien mencionó que:

Y por decisión mía. Mi mamá nunca me ha pedido nada, ni me ha exigido, ni me ha presionado. Pero siempre fue como esa cosita mía de querer trabajar y querer trabajar.... Por, también otras cosas que me da el trabajo como son la experiencia, el status, la responsabilidad en un trabajo, conocer como mucha gente y todo eso (MC.C4)

Pero el ámbito laboral influyó en el desempeño escolar:

Mmmm, pero así cuando he llegado a faltar pues ha sido por trabajo principalmente. De que salgo tarde, o de que tengo una junta, o que sale algo así, no. Este, básicamente ha sido por eso le he dado mucha prioridad al trabajo más que a la universidad (MC.C4)

Aunque afectó su trayectoria escolar, MC.C4 no ve como negativo el rezago, ya que da prioridad al trabajo:

Ya ahorita a estas alturas ya no veo tan factible dejar de trabajar. Porque lo quieras o no ya estoy haciendo una carrera en una empresa, entonces renunciar y regresar como a la universidad al 100% sería como detener, como

el progreso que ya tengo allá. Entonces tampoco se me hace ahorita tan factible (MC.C4)

También, HC.PyA.P2 alumno con rezago alto, refirió que no tenía necesidad de trabajar, el ingreso promedio de su familia oscilaba entre 8,973 a 17,946 pesos. Pero que:

El trabajo, bueno la situación económica. A pesar de no estar en una situación económica mala en mí casa, lo que es mi casa. Este, emocionalmente no me siento bien viendo a mi mamá trabajar y darnos todo, y así. Entonces siempre estoy en busca de trabajo, con trabajo sino hago una cosa hago otra, vendo una cosa y así, entonces prefiero estar haciendo eso y así aportar a la casa que muchas veces venir a ese tipo de clases que nada más con entrar tengo diez y no aprendo nada (HC.PyA.P2)

La cuestión laboral interviene de manera negativa en el avance escolar, por lo que se puede confirmar lo encontrado por Chain (2001b), quien menciona que entre los estudios revisados señalan como probables causas de deserción, la necesidad de compartir el tiempo dedicado a los estudios con la actividad laboral (p. 12). Otro autor que menciona éste aspecto es De Garay (2004), que indica que:

los jóvenes universitarios que trabajan de manera eventual o permanente, a tiempo parcial o a tiempo completo tienen una identidad “dividida” entre dos realidades distintas: no están plenamente incorporados al trabajo porque siguen siendo estudiantes en la universidad, pero no tienen las mismas condiciones para dedicarse a los estudios, porque también, como trabajadores, tienen su tiempo medido por la actividad educativa (p. 63).

También, Carrillo Flores (1993) menciona entre los factores de una deserción no planeada el estudio y trabajo simultáneo (en Pérez Franco, 2001, p. 108). Esto último ha sido también particularmente relevante en los países menos favorecidos, donde la difícil situación económica de las familias tiende a ejercer presión sobre miembros en edad escolar para ingresar al mercado de trabajo (Rodríguez y Hernández, 2008, p. 7).

De entre los aspectos considerados como económicos, el que más influye en el rezago o la deserción es que los alumnos trabajaban ya sea por necesidad o bien por iniciativa propia. Lo cual es relativamente acorde con las estadísticas que se conocen sobre la juventud y con la literatura al respecto, que afirman que se le

asigna mayor prioridad al ámbito laboral. En el caso de los alumnos entrevistados dejaban de lado no solo las actividades escolares sino también la asistencia por lo que los llevó a reprobado una o varias materias que los ubicaron en los distintos rezagos. Tras el análisis de los aspectos sociales y económicos, no se podría decir que los alumnos con algún tipo de rezago o deserción presentaban ciertas características comunes, sin embargo, hay más factores que se pueden sumar entre ellos los culturales.

6.3 El acceso, la asistencia y el uso de la cultura

Dentro de los aspectos culturales se encuentran las prácticas, las costumbres, los hábitos, los conocimientos, los bienes y los servicios culturales los cuales aprende, posee o tiene acceso el individuo en el hogar y en el grupo social al cual pertenece. Dentro del sistema educativo pueden ayudar en el tránsito de los alumnos, como por ejemplo aquellos que en su casa adquieren el hábito de la lectura, de asistir al cine, al teatro, a conciertos, a eventos de danza, etc., le ayuda a tener un conocimiento más amplio de la sociedad y del grupo social al cual pertenece. También la relación entre la escolaridad de los padres y el nivel educativo alcanzado por los alumnos, ya que a mayor educación de los padres mejores resultados obtendrán los hijos.

Los más dotados de estos recursos y disposiciones culturales tienen mejores oportunidades de triunfar y obtener mejores oportunidades de triunfar y de obtener beneficios sociales. Mientras que los estudiantes menos dotados, tienen menores oportunidades y se encuentran en situación de desventaja frente a otros estudiantes (Casillas et al, 2007, p. 13).

Dentro de los aspectos culturales se encuentra el tener ciertos bienes y servicios que pueden acercar a la cultura o que a través de ellos se incrementa el conocimiento, en las actividades escolares se ha convertido en una necesidad el tener acceso a una computadora y a la Internet. Como menciona Marchesi (2000), el acceso a la Internet es una causa de desigualdad ya que aquellos que tienen acceso a éste se encuentran mejor preparados para adaptarse a los cambios por lo que al ingresar a la universidad se tienen una ventaja en comparación con aquellos jóvenes que no cuentan con estos bienes y servicios.

Pero no es suficiente el poseerlos, sino que es necesario tener “un conocimiento y un saber-hacer que le dan sentido y aprovecha estas tecnologías para incorporarlas al sistema productivo y al beneficio social” (Casillas et al, 2007, p. 13). Por lo tanto tienen un papel crucial en el “en el desempeño y éxito escolar de los jóvenes, que incluso pueden llegar a ser más importantes que el perfil socioeconómico de las familias” (Teachman, 1987, en De Garay, 2004).

Si bien la UNAM desde hace años se ha preocupado por brindar a su comunidad el acceso a la Internet y a computadoras, estos servicios en ocasiones se ve rebasada por la alta demanda que estos presentan. La FCPyS cuenta con varios laboratorios de cómputo y el servicio gratuito de conexión inalámbrica a la Internet a través de la Red Inalámbrica Universitaria (RIU)⁴⁰ para la comunidad en general.

A los alumnos entrevistados se les preguntó si contaban y podían hacer uso de una computadora, conexión a la Internet, impresora y libros para llevar a cabo sus labores escolares para constatar si esto afectaba y los podía llevar a reprobar materias y por consecuencia a rezagarse o desertar. Si bien, los alumnos podían hacer uso tanto de la Internet como las computadoras en la FCPyS, esto es un apoyo aunque se limita a cuando se encuentran en la facultad.

Se observó que en su totalidad los alumnos entrevistados tenían y podían hacer uso de una computadora ya fuera de escritorio o una computadora personal (llamada por los alumnos lap top), así como conexión a la Internet. El único aspecto que mencionó una alumna regular en cuanto al uso de la computadora en los laboratorios de la FCPyS:

Hay muy pocas computadoras para el uso de personas. Cuando no puedes traer tu computadora; por ejemplo mi computadora es de escritorio no me la voy a traer aquí, entonces a qué hora trabajo pues en la facultad y tienes que hacer filas de media hora, 40 minutos (MSoc.5)

Si bien los alumnos entrevistados contaban en su casa con computadora y conexión a la Internet, en cuanto a la impresora, eran contados los que no contaban con ésta pero no era un problema para cumplir con las labores escolares ya que en la FCPyS podían imprimir sin problema, como mencionó una alumna regular MSoc.5:

Aquí en la facultad. En los cubículos de impresiones o en las impresiones gratuitas (MSoc.5)

Sin importar el costo o la cantidad de impresiones

⁴⁰ La Universidad Nacional Autónoma de México a través de la Dirección General de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC) proporciona a la comunidad universitaria el servicio de acceso gratuito a la Red Inalámbrica Universitaria (RIU), para la navegación en Internet como un recurso para enriquecer las labores académicas, de investigación y difusión de la cultura (<http://www.riu.unam.mx/index.html>)

No la verdad no. La verdad es que son muy baratas. Y como hay un cubículo, además que es de cooperación voluntaria. Si uno tiene que imprimir mucho puede ir ahí y no gastas demasiado (MSoc.5)

Todos los alumnos entrevistados tienen acceso a estos bienes y servicios por lo que no se puede comparar con lo encontrado en la literatura, ya que la universidad ha tratado de eliminar esta diferencia al brindarles estos servicios a su comunidad y aunque se limita a cuando están en alguno de los campi de la UNAM se ha disminuido el peso negativo que tiene en la trayectoria escolar de los alumnos.

Otros aspectos que hace referencia a las cuestiones culturales son el uso del tiempo libre y las vacaciones, además de la asistencia a algún evento cultural, deportivo o recreativo dentro y fuera de la universidad. A través de estos los jóvenes incrementan su capital cultural. Bourdieu (1987), menciona que es importante la adquisición del capital cultural el cual tiene como límite la plena utilización de la totalidad del tiempo biológico disponible, siendo el tiempo libre máximo puesto al servicio del capital cultural máximo. En cuanto a la relación con el rezago y la deserción, se consideraba que aquellos que tienen más acceso a eventos les permitirían tener un mayor conocimiento y cultura, por lo que su tránsito por el sistema educativo sería más sencillo y sin tropiezos, es decir un alumno regular. Mientras aquellos que no tienen acceso podrían desarrollar algún tipo de rezago o desertar.

En lo que se refiere a las actividades que realizan en vacaciones, los alumnos entrevistados mencionaron que realizaban alguna actividad recreativa o de entretenimiento, deportivas, laborales, escolares y políticas. Se ubicó a una alumna regular quien mencionó que el mayor tiempo de las vacaciones las utiliza para trabajar:

Soy profesora de inglés, también, entonces, estuve un tiempo trabajando en vacaciones y entre los semestres, y pues a veces voy a hacer ejercicio, voy a nadar, y me gusta leer libros, y ver televisión, y escuchar radio (MR.12)

En caso contrario se encontró a una alumna desertora quien en sus vacaciones además de salir a algún lugar fuera del D.F realizaba otras actividades culturales como:

Me gusta mucho bailar y estudiar idiomas. Si me voy de vacaciones pero no dejo de hacer esas actividades (MR.15)

En cuanto al uso del tiempo libre los estudiantes mencionaron que éste es limitado debido a las actividades escolares y que algunos trabajan. Los alumnos regulares utilizaban su tiempo libre para realizar algún ejercicio, ver la T.V, escuchar música y salir con los pares. No había mucha diferencia con las actividades que realizaban los alumnos con algún tipo de rezago o desertores a la lista se sumó bailar y llevar a cabo alguna actividad política. Cabe mencionar, que las alumnas que llevaban a cabo actividad política, ésta ocupaba no solo su tiempo libre. Por lo que se convirtió en un factor fundamental en el rezago que presentaban:

Eh, pertenezco a un grupo que trabaja con los hijos de los artesanos de Coyoacán desde hace tres años, entonces normalmente organizamos brigadas de trabajo. Anteriormente trabajaba con otra brigada que es la Brigada Multidisciplinaria de Apoyo a las Comunidades de México y trabajábamos en la montaña alta de Guerrero, y durante el tiempo libre trabajábamos en cuestiones políticas, como es una agrupación política de donde nace la brigada a veces eran cuestiones políticas o recaudación de fondos, porque la brigada es independiente. Entonces, ahora en este otro grupo también trabajamos, bueno aquí tampoco hay salario pero hay como fondos de otros lugares que vienen a la organización para el desarrollo de actividades, entonces nos hacemos actividades con los hijos de los artesanos de Coyoacán en la Casa del Artesano en donde gestionamos un espacio a la delegación o en el Parque de la Tercera Edad donde también nos dieron un espacio (MSoc.3)

Entre los alumnos entrevistados no se presentó una diferencia considerable entre las actividades que realizaban en vacaciones y en su tiempo libre, el único factor que afectó el porcentaje de créditos acumulados, fue la actividad política que no solo ocupaba el tiempo libre sino era una forma de vida para las alumnas.

Otro aspecto que se consideró de los factores culturales fue la asistencia⁴¹ a eventos deportivos y culturales dentro y fuera de la universidad, esto es variable entre los alumnos, las actividades que nombraron eran relacionadas a tareas escolares como congresos, conferencias o haber asistido al cine. Mientras que otras por gusto personal como realizar algún ejercicio, visitas a museos, a exposiciones

⁴¹ Se tomó en cuenta la asistencia a eventos culturales y deportivos en los últimos seis meses al momento de la entrevista, por lo que dependiendo de la fecha de aplicación el periodo considerado fue de abril de 2013 a enero de 2014

fotográficas, teatro, conciertos, partidos de fútbol americano o soccer. Se consideraba que los alumnos con algún tipo de rezago a deserción asistían a estas actividades como una obligación, pero se encontró que MR.I2 alumna regular

Bueno, a partir de hace un año empecé a ir a natación y eso porque tengo un problema en la columna. Y apenas hace dos semanas fui a un congreso al Congreso Nacional de Física en San Luis Potosí, y como iban a hablar de energías renovables y como de eso es mi tesis, entonces por eso fui para allá (MR.I2)

No hizo referencia a otras actividades, solo mencionó que asistió en ocasiones al teatro o al cine pero en vacaciones. Mientras que MSoc.3, alumna de rezago extremo realizaba actividades culturales relacionadas con la labor política que desarrollaba

En Derecho, eh, hay un colectivo que se llama el Tribuno Popular que trabaja con el tribunal permanente de los pueblos normalmente. Ahí hacen conferencias respecto a lo que se está haciendo de problemáticas sociales-ambientales, o aquí en la facultad, normalmente en Aragón no hay mucha actividad de conferencias. Y musicales, sí, en Coyoacán ahora que fue el cuarenta aniversario del golpe de Estado en Chile, ahí hubo actividades gratuitas vino Quilapayún, Inti-illimani (MSoc.3)

También se ubicó una alumna con rezago alto la cual asistía a una gran cantidad de eventos, entremezclados entre actividades escolares y por gusto personal

Sí, si he asistido a conferencias. Por ejemplo, voy a una conferencia una presentación del libro de seguridad energética. Me gusta mucho asistir a conferencias. Aquí en la facultad siempre he estado como muy atenta a las convocatorias. [...] Me gusta participar mucho, también en lo de cultura y deporte. Por ejemplo, de cultura fui al Flores Magón que estuvo todo un día de bandas, ahí en el Flores Magón fue un jueves me parece. Porque iba a estar una amiga tocando guitarra y también estuve en uno de actividades deportivas.[...] A sí, al teatro fui a Coyoacán hace como dos meses. Fui con unos amigos que no son de la facultad y no están en la universidad ni nada [...] También vimos a los payasos que están en el centro de Coyoacán junto a la fuente de los coyotes. Luego ese mismo día en la noche tenía que ir a la Cineteca Nacional pero ahora sí por asignatura del profesor, nos dijo que fuéramos a ver la de Lalo guerrero. Lalo guerrero. Un chicano sin igual (MR.I3)

Los alumnos entrevistados refirieron que asistieron a algunos eventos deportivos y culturales, aunque también mencionaron la falta de tiempo y de dinero como factores que les impidieron una mayor participación. Silva y Rodríguez (2013), señalan que es importante “la integración del estudiante a la esfera académica y social de la vida universitaria constituye un concepto central en este proceso. Son

factores que pueden contribuir a dicha integración y reforzar la permanencia” (p. 102). Sin embargo, para los alumnos entrevistados las actividades culturales fuera de la UNAM no representan un beneficio o un obstáculo en la trayectoria escolar.

Al preguntales sobre su asistencia en actividades deportivas, recreativas o culturales en la UNAM, la mayoría de los jóvenes indicaron que conocían la gama de actividades que la universidad les ofrecía pero que no hacían uso de ellas debido a la falta de tiempo. De aquellos que asistían llama la atención el caso de MSoc.2, quien dedicaba la mayor parte de su tiempo a la actividad política, sin embargo, se daba tiempo para asistir a las actividades culturales que le brindaba la universidad

Si, si, si, si ya te mencionaba. Sobre todo aprovecho mucho cuando hay conciertos gratuitos. Cuando voy a ver danza siempre es aquí, en el centro cultural porque hay muchos eventos gratuitos o sino son más baratos o te hacen descuento. Al cine también de acá del centro cultural esta chido (MSoc.2)

Mientras que MSoc.5 alumna regular mencionó que si bien conocía las actividades ya no las utilizaba por falta de tiempo

Sí, conozco todas las actividades que hay. Incluso que hay en la facultad, en algún momento tomé varios de los cursos extracurriculares. Conozco también los cursos que dan en el CCU⁴². Las oportunidades que hay en la alberca, también en algún momento iba a nadar. Sí, si las conozco bien y las he aprovechado pero ahorita no. Ya no hay tiempo (MSoc.5)

La universidad brinda a su comunidad una enorme gama de actividades culturales, recreativas y deportivas que son utilizadas por pocos alumnos, si bien los alumnos entrevistados mencionaron algunas, solo señalaron las que se llevan a cabo en Ciudad Universitaria y en la FCPyS, por lo que desconocen el resto de espacios a donde podían asistir. Son pocas las diferencias que se ubicaron en cuanto a la asistencia a eventos ya sea dentro o fuera de la universidad. La falta de tiempo y en ocasiones de dinero es una causa recurrente entre los alumnos desertores, con algún tipo de rezago o bien regulares, por lo que el pertenecer a una de estas categorías no hizo que tuvieran mayor o menor asistencia.

Otro punto que se ubicó entre los alumnos entrevistados es el ingreso como primera generación de la familia al nivel superior, aunque las dos alumnas desertoras

⁴² Centro Cultural Universitario

a pesar de contar con padres de escolaridad de nivel superior dejaron la institución por diversas razones. MR.15 comentó

Ok. Mi bueno. Tengo mis papás y dos hermanos. Una hermana de 24 y un hermano de 18 años, soy la de en medio. Mi papá es ingeniero, mi mamá es ama de casa, mi hermana estudia medicina y mi hermano está en la preparatoria (MR.15)

En el resto de los alumnos había una relación entre el nivel de estudios de su familia y el intervalo de avance escolar al cual pertenecían, es decir aquellos alumnos de primera generación presentaban algún tipo de rezago ya fuera intermedio o recuperable. Esta situación refuerza la idea de que los jóvenes provenientes de familias que no cuentan con experiencia universitaria enfrentan mayores obstáculos y coincide con lo encontrado en algunas investigaciones como la de Ramírez (2013) que menciona que aquellos alumnos que no cuentan con antecedentes familiares en educación superior presentan problemas en la escuela. “La ausencia de experiencia familiar sobre lo que implica la vida universitaria, se revierte sobre los propios estudiantes a pesar de tener la oportunidad de acceder a este nivel” (Pérez Franco, 2001, p. 110).

También con lo encontrado por Pascarella et al (2004), quienes señalan una serie de características negativas de los alumnos de primera generación. Entre ellas, las cuestiones demográficas, antecedentes escolares, proceso de elección, expectativas universitarias y cierta desventaja de capital cultural y social, por lo que tienen mayor probabilidad de salir durante el primer año.

Si bien todo el bagaje cultural se aprende en la familia el que no se cuente con algún miembro de la familia, ya sea uno de los padres o hermanos mayores, que haya cursado o estuvieran cursando el nivel superior ponía en desventaja a los alumnos que ingresaban como primera generación y podían llegar a desarrollar algún tipo de rezago o desertar. Ya que se considera “que a mayor escolaridad de los padres más amplia será las dotaciones culturales de sus hijos, mayor la familiaridad con los procesos que ocurren en las universidades y la amplitud de sus relaciones sociales” (Casillas et al, 2007, p. 16).

Los hábitos y costumbres pueden ayudar en el tránsito por el sistema educativo, “dentro de la educación es necesario contar con hábitos de vida y de trabajo interiorizado, conocimientos expertos y habilidades específicas que son cruciales para dicho ámbito” (Silva y Rodríguez, 2013, p. 97). Aunque los alumnos entrevistados no mencionaron que esto fuera un factor que les ayudara o que fuera negativo. Solo una alumna regular, MSoc.5 comentó que aquellos que sabían administrar su tiempo lograban ser alumnos regulares

Yo tengo la ventaja de haber estudiado en una escuela marista que me lo dio. Pero casi nadie tiene este control de su forma de aprendizaje. No saben lo que quieren hacer, ni como estudiar, ni como aprender, entonces se desesperan. Por ejemplo, los profesores que dejan muchos controles, muchos dejan esas materias porque dejan controles. Pero en realidad es porque el chico no sabe sistematizar, no sabe hacerse un tiempo todos los días para terminar su control. Y aquí nadie te lo enseña. Eso es un rezago desde el bachillerato (MSoc.5)

En cuanto a los factores culturales no hay mucha diferencia entre las actividades que realizan los alumnos de los diferentes intervalos de avance escolar, por lo que se podría considerar que no es un aspecto que influya de manera negativa. Sin embargo, hay algunos casos en los que estos factores marcan el paso de los alumnos por el sistema educativo, lo que llama la atención es que los alumnos no le dan un peso ya sea positivo o negativo a estas diferencias. Otro aspecto que han investigado para dar una explicación de la desigualdad educativa son los relacionados a las instituciones a las cuales pertenecen los alumnos.

6.4 La facultad como detonante

En los últimos años las estadísticas nacionales han tomado factores institucionales para hacer referencia a la eficiencia del sistema educativo siendo el tipo de servicio, el tipo de financiamiento y el nivel educativo los que más retoman para mostrar los avances. Se señala a la institución como una causa del rezago o la deserción, si ésta no le brinda al alumno lo necesario en su formación. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es una de las universidades más reconocidas en México por su calidad educativa y se esperaría que todos los alumnos que ingresan concluyan satisfactoriamente. Sin embargo, no todos los alumnos concluyen y además se observó que presentan diferentes tipos de rezago. Para conocer cuáles eran los factores institucionales que habían afectado la trayectoria de los alumnos entrevistados se les cuestionó sobre las condiciones que les ofrecía la facultad, así como la opinión que tenían sobre los docentes.

Todos los alumnos entrevistados mencionaron que la FCPyS les brindaba solo las condiciones mínimas para su desarrollo académico, además hicieron referencia a varias cuestiones que se podrían mejorar como: la infraestructura (salones, pizarrones, proyectores, computadoras, laboratorios de cómputo, alejados del campus central), la biblioteca (libros, servicio, espacio para trabajar en equipo), alimentos (tipo de comida, lugares para comer, costo) y los docentes (habilidades docentes).

MR.I2 alumna regular mencionó

Mmmm, pues sí. Mínimas sí, pero creo que podría haber mejoras, en cuestión de por ejemplo la biblioteca, de que no hay un área específica en donde puedes ir a trabajar en equipo y nosotros es muy normal o muy común que trabajemos, pues en equipos y con varias personas. Y no hay otros lugares para hacerlo (MR.I2)

HC.PyA.P5 alumno con rezago intermedio

Mínimas sí. Pues sí. Libros faltan. Igual infraestructura como que faltan edificios o salones mejor equipados, con proyectores y pizarrones de plumón. Entonces pues no, no tanto. No considero que estén tan bien. Pero para lo mínimo, lo esencial que es venir y estudiar pues sí. Yo creo que hay escuelas que tienen menos recursos (HC.PyA.P5)

MR.I5 alumna desertora

Mínimas sí. Pero muy mínimas. Pues las instalaciones son muy básicas [...] Y si da todo lo necesario, pero no como disponible para todos los que quisiéramos acceder. [...] Y lo más importante para mí fue la seguridad, que la facultad como iba en el turno de la tarde. Yo salía a las 10 de la noche y si me daba muchísimo miedo irme sola. Porque está súper oscura, lejos de las demás facultades y si llegamos a saber cómo de robos y cosas así. En la misma facultad (MR.I5)

Varios autores han buscado la explicación en algunos aspectos relacionados a la institución, Romo y Fresán (2001) mencionan “el efecto del tamaño, la complejidad institucional, los recursos disponibles, el ambiente y la existencia de estímulos, diversos sobre la socialización de los estudiantes” (Romo y Fresán, 2001, p. 125). En el mismo texto hacen referencia a Osorio (1982):

A estos problemas se suma la insuficiencia de los programas, los servicios, los apoyos didácticos que la institución proporciona a los alumnos para mejorar su desempeño académico, factores entre los que se cuentan la organización del currículo, la secuencia de las materias, los servicios de biblioteca, hemeroteca, talleres, laboratorios, cómputo, orientación, tutorías, atención médica, espacios para práctica de deporte y la recreación, etc (Romo y Fresán, 2001, p. 136).

Los estudiantes entrevistados indican que la facultad les brinda las condiciones mínimas y en algunos casos se confirma lo encontrado en las distintas investigaciones donde cuestiones institucionales afectan el desarrollo académico de los jóvenes. Otro aspecto que se menciona puede influir para que se presente el rezago o la deserción es la falta de orientación vocacional. En cuanto a los alumnos entrevistados, algunos mencionaron haber recibido orientación vocacional y otros no. Se supondría que aquellos que recibieron orientación serían alumnos regulares, aunque HSoc.4 alumno regular afirmó que si recibió la orientación pero no le fue de mucha utilidad.

En la prepa si teníamos. Teníamos dos materias, incluso que eran de orientación educativa una, en la otra hasta nos hicieron un examen de aptitudes y todo pero pues no ayudaban mucho [...] No pues recuerdo que en el examen de aptitudes salió que podía entrar a tres áreas diferentes (HSoc.4)

Otro comentario de una alumna regular MSoc.5

Si tuve orientación vocacional, pero la verdad no me sirvió mucho. O sea, la que me sirvió más bien fue la de la secundaria que fue como la que perfiló un poco más mis intereses. Porque en la prepa otra vez fue todo muy confuso. Entonces, yo estaba entre carreras que nada que ver. Estaba entre ciencias genómicas, teatro y sociología. En áreas diferentes, cosas completamente distintas (MSoc.5)

Caso contrario MR.I3 alumna con rezago alto señaló

Ah sí, también tuve esa materia. Me acuerdo creo que en quinto y nos pedían leer la guía. Creo que es guía escolar o algo así y que dice cuántos convocan a esa carrera y quiénes son cuántos hombres y cuántas mujeres. Y yo vi por año y dije: no yo creo que relaciones internacionales. Porque yo siempre decía hay medicina, o relaciones internacionales, o derecho. Pero sí, me fui definiendo poco a poco y dije no relaciones internacionales. Porque me gusta la historia, me gusta la geografía, eeh... me gusta la política. Al principio no tanto la política me gustaba más la sociedad y que más la economía. La economía también me gusta un poco (MR.I3)

Se podría decir que la orientación vocacional que recibieron los alumnos no influyó en la elección de la carrera, consideraban que había sido de poca utilidad la materia que llevaron en el nivel medio superior, ya que no encontraron sentido a las actividades que realizaron en ésta, desde la investigación, exposición, elaboración de collage o los test, no les dio las referencias necesarias para tomar una decisión definitiva. Por lo que no se confirma lo dicho por Rodríguez y Hernández (2008), que refiere que la inadecuada orientación escolar muchas veces provoca una defectuosa elección profesional, mientras que Abarca y Sánchez (2005) y Páramo y Correa (1999) mencionan que aquellos jóvenes que tuvieron una orientación vocacional les ayuda a decidir sobre su futuro y la carrera a la cual quieren entrar, que les asegure una acertada elección de la carrera, con lo que se evitaría cambios repentinos en las decisiones de elección, asociados en gran medida a la inestabilidad y deserción estudiantiles en la formación universitaria.

Otra razón que se presenta en la explicación del rezago y la deserción es el cambio brusco de modelo pedagógico que hace que los alumnos vayan reprobando materias y en algunos casos abandonen la institución. Entre los alumnos entrevistados algunos hicieron referencia a este problema, pero cuando ingresaron al nivel medio superior, MSoc.5 alumna regular afirmó:

Pues la verdad, al principio fue terrible. Porque yo entré con un promediazó y el primer año bajé un chorro. El típico fenómeno de que entras y ya no tienes el toque, que el profesor ya no te hace entrar y así. Después subí otra vez de promedio y terminé muy bien. Entonces digamos que más o menillos. No fue la mejor trayectoria, pudo haber sido mejor. Yo venía de una escuela católica marista. En donde son súper estrictos y de repente toda la libertad del mundo, pues me comió un poco sí (MSoc.5)

HC.C1 alumno con rezago recuperable:

Yo estudié la secundaria en Fundación Azteca y era muy estricta la escuela en cuestión de disciplina y demás, [...] irme por la vía pública, yo elegí irme a la preparatoria. Estudie en la Preparatoria 9, pero era totalmente lo contrario a [...] porque pues ya no era la misma exigencia [...] entonces yo llego acá a la preparatoria y pues no tengo restricciones puedo entrar a la hora que yo quiera, los maestros pues es así como es tu bronca si tu entras o no a clases, y es cuando empiezo a decaer mi promedio y también mi desempeño, [...] Bajó bastante mi calidad, ese fue el primer año, pero aun así me mantuve en segundo año si fue cuando reprobé todas las materias, [...] y reprobé tuve que recurrar, para esto obviamente mi promedio iba a bajo. En quinto año, volví a reprobear casi los mismo curse dos veces quinto año (HC.C1)

Mientras que solo MR.15 alumna desertora mencionó que le afectó el cambio de modelo pedagógico:

Bueno a parte también fue mi culpa, porque yo no me informé mucho. Mi hermana estudia medicina es egresada de la UNAM. Entonces como que yo dije en la UNAM, porque ahí está mi hermana. Pero no tenía ni idea que son facultades diferentes. Yo pensaba que iba a ver a mi hermana en el pasillo. También fue mi culpa. Pero desde el primer día vi y dije no, este a mí no me gusta esto o sea el lugar (MR.15)

Todo cambio presenta ciertas complicaciones, por lo que en el paso de un nivel a otro puede llevar a los alumnos a desarrollar ciertos problemas debido al modelo pedagógico, en relación al:

nivel de complejidad que muestran los contenidos de las asignaturas, los lenguajes especializados de las carreras, la utilidad de los aprendizajes previos, el papel más activo que se exige de ellos, los ritmos de trabajo académico, los estilos y expectativas de los profesores, los métodos en los que descansa el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las dificultades que encuentran para identificar la naturaleza del trabajo académico (Ramírez, 2013, p. 56)

Otros autores como Páramo y Correa 1999; Abarca y Sánchez, 2005; Mariscal, 2013 mencionan que los alumnos al enfrentarse no solo a un nuevo espacio sino a un modelo diferente al que estaban acostumbrados, puede llevarlos a que presenten cierto rezago o deserción al no integrarse a la vida universitaria. Si bien el cambio de modelo pedagógico afectó en mayor medida en el paso de la educación básica a la media superior. Se puede observar que en el caso de la alumna desertora fue uno de los factores por los cuales tomó la decisión de abandonar la institución.

En cuanto a los docentes, son parte fundamental de la institución y son el primer contacto del alumno con ésta. Se pueden encontrar diferentes opiniones de los estudiantes sobre los docentes, Ramírez (2013) menciona que:

los jóvenes perciben que “hay buenos maestros y malos maestros”. Los “buenos” son identificados como aquellos que “no te intimidan”, que explican con claridad, generan un ambiente de confianza donde fluye la comunicación. La construcción de este vínculo, en el que también destaca la capacidad pedagógica de los profesores para hacer comprensibles los contenidos y posibilitar que los alumnos los elaboren y se los apropien, permite en la perspectiva de éstos, superar algunas dificultades que manifiestan con la asignatura (p. 52).

Los docentes pueden influir en la trayectoria escolar de los alumnos, “aunque no existe una opinión generalizada sobre el cuerpo docente, los jóvenes mencionan que pueden presentar alguna limitación en cuanto a las habilidades docentes, no tienen dominio de la materia y que algunos se preocupan solo por cubrir el temario”(Silva y Rodríguez, 2013). Además de estos aspectos se “ubica que los estudiantes de nuevo ingreso puede ser en sus profesores a los orientadores educativos que les facilitan o dificultan el tránsito del bachillerato a la universidad, o bien pueden proyectar al profesionista de la disciplina que eligieron (Mariscal, 2013, p, 147).

En cuanto a los docentes, los alumnos entrevistados comentaron que la mayoría poseía los conocimientos necesarios para impartir las materias. Sin embargo, no contaban con las habilidades docentes necesarias para transmitir el conocimiento. Los alumnos consideraron, MSoc.3 alumna con rezago extremo:

Yo creo, que el nivel de conocimiento es muy alto pero también la actividad docente, creo que es la que anda fallando por cuestiones también estudiantiles, como que también los estudiantes ahora que venimos aquí a tomar clase y nos vamos, ya no hay más contacto que venir a estudiar a lo que vienes, vienes comes rápido, te subes a tus clases, haces cosas y ya te vas no. Pero el nivel de conocimiento es muy bueno (MSoc.3)

HR.11 alumno con rezago alto refirió:

En cuanto al conocimiento, los docentes tienen el conocimiento necesario y yo creo que suficiente para transmitir enseñanzas conforme a la carrera. El tipo de desarrollo de este conocimiento no muchos tienen la capacidad de transmitirlo de manera adecuada, llega a hacer un poco tedioso (HR.11)

MSoc.6 alumna con rezago intermedio comentó al respecto:

Mmmm. Pues la mayoría de los profesores si están bien preparados. El problema es que no todos saben dar su clase. O sea, tienen muy buenos conocimientos de lo que es su materia y de lo que nos van a enseñar, pero muchas veces no las expresan adecuadamente. Entonces a nosotros también nos cuesta un poco de trabajo entenderles de esa manera (MSoc.6)

MSoc.1 alumna con rezago recuperable:

Desde mi experiencia es porque los profesores desde el primer momento que llegas te inundan. O sea, son como muy, como lo diré, como que utilizan un lenguaje que no es, nunca has escuchado tu vienes de una prepa y a lo mejor nunca te dieron temas de filosofía ni nada y llegas, y te hablan con términos muy rebuscados, entonces te confundes mucho y bueno en mi caso yo sentía que yo no sabía. Yo decía: no le entiendo nada de lo que dice. O sea, a lo mejor yo tengo en mi cabeza lo que yo quiero estudiar y todo, tengo una idea y si veo los problemas sociales y todo pero no los puedo ver como usted lo está viendo y además de que no te explican ellos se siguen con sus temas y si bien lo aprendiste pues que bien sino les sigues el paso pues que mal por ti (MSoc.1)

HSoc.4 alumno regular hizo una distinción entre los profesores:

La mayoría tienen mucho conocimiento, saben mucho. Pero lo que yo creo que el problema principal que tienen es que algunos no todos, pero tienen problema en dar la información (HSoc.4)

Los alumnos mencionaron que los docentes tienen los conocimientos necesarios sobre las distintas materias, pero que no todos cuentan con las habilidades necesarias para transmitir el conocimiento, o que bien otras actividades, cargos administrativos o por su edad no les permiten asistir a clase por lo que se ve limitado el aprendizaje. Se ubicaron algunos alumnos que indican que algo relacionado a los

docentes influyó para que fueran reprobando materias, de acuerdo a la literatura señala que “en el primer año de la carrera surge un serio problema de rezago, con frecuencia debido a la reprobación” (Miller, 2009; Casillas et al, 2007; en Silva y Rodríguez, 2013), que si es reincidente ésta puede llevar a los alumnos a la deserción y por ello se ubica en la hipótesis de causar baja (Rodríguez y Hernández, 2008; Legorreta, 2001).

Si la materia no le agrada ya sea por el contenido o bien por el docente, los alumnos prefirieron dejarla y volver a cursarla o bien presentarla en extraordinario. Esto les afecta en su porcentaje de créditos acumulados por lo que no terminaron en el tiempo curricular para la carrera. MSoc.1 mencionó al respecto:

la mayoría de los profesores en las materias que yo he reprobado es porque son muy malos profesores, o sea, llega un punto en que yo prefiero mejor salirme de la clase porque ya, o sea, o porque faltan o porque tú les das tu opinión acerca de temas y no la aceptan, o a veces hasta te ridiculizan. Entonces como que prefieres mejor salirte decir mejor la vuelvo a recursar ya con otro profesor, y este eso es lo que a mí me ha pasado (MSoc.1)

Encontrar alumnos regulares que abandonen materias es algo inusual, HC.PyA.P4 alumno regular mencionó que dejó una materia optativa pero no afectó en sus créditos acumulados ya que contaba con materias optativas de más de las que requería su plan de estudios:

La maestra nunca fue, las lecturas pues las hice y estaban buenas, pero no acababa entendiendo como a que corriente pertenecía cuestiones así. Entonces, era muy temprano la clase y yo me tenía que levantar como a las cinco de la mañana para llegar, llegaba y no había clase no, entonces eso a medio semestre como que el salón estaba vacío. El salón tenía como unas cuarenta personas y a mitad del semestre había como unas diez, ocho así sentadas repartidas entre las bancas, y pues yo a veces venía y me asomaba y veía el salón vacío y el adjunto ahí platicando, y pues ya no entraba me iba. Al final aunque había entregado todo no tenía el mínimo de asistencia para ser evaluado entonces tuve NP. Ya no la recurse ni nada, porque te digo ya me había pasado de materias entonces decidí dejarla así (HC.PyA.P4)

Otro alumno regular hasta quinto semestre, HSoc.4 mencionó que en octavo reprobó una materia:

Pues muy, muy, muy personalmente yo creo que no le gustó mi trabajo al profesor. Pero porque nada más tenía notas en las primeras tres páginas de 12, entonces yo creo que ya no lo leyó [...] Y al final el trabajo final. Nada más

calificaba con el trabajo final, y él nada más nos dijo: “para el trabajo final quiero que comparen los conceptos de un autor, y que me digan porque les parece bien, o porque les parece mal y pueden hacer un ejemplo”. Entonces bueno según yo lo hice, pero seguramente lo hice mal y por eso reprobé mi trabajo (HSoc.4)

También MSoc.5 alumno regular:

Ese semestre fue pesadísimo. Tome con los profesores más pesados, estaba en una adjuntía, estaba trabajando. Entonces dije: “estoy en una clase que no me gusta con muchos problemas con el profesor. Mejor la dejo” [...] el asunto era que siempre estaba con lo de es que tu energía emocional está muy abajo. Siéntate adelante. No me gustó, y varias veces me regañó directo por eso. Y yo decía pero usted es psicólogo tiene que saber que no todos aprendemos igual (MSoc.5)

Los alumnos entrevistados mencionaron como causa de la reprobación algunos aspectos relacionados con los docentes, al considerados como malos profesores por no saber transmitir el conocimiento, por el contenido que estos impartían o bien porque no asistían a clase. Si bien la mayoría de los alumnos con algún tipo de rezago o bien los alumnos regulares.

Pero, ¿cuáles son estas materias?, ¿a qué áreas pertenecen? y ¿cuáles son los factores que señalaban los alumnos para considerarlas las más complicadas? Cada plan de estudios cuenta con sus materias, áreas y ejes de conocimiento de acuerdo a la carrera, en ciencia política y administración pública las materias se dividen en cuatro áreas: analítica, teórica, metodológica y técnico-instrumental. A partir de tercer semestre las materias varían según la opción que curse el alumno sea ciencia política o administración pública. Las materias consideradas más complicadas por los alumnos eran:

	Área analítica	Área teórica	Área metodológica	Área técnico-instrumental
Primer	Sociedad y Estado en México I	Teoría de la administración pública I		
Segundo	Sociedad y Estado en México II	Teoría de la administración pública II		
Tercer			Metodología de la investigación política*	Matemáticas
Cuarto	Economía I*			Estadística
Quinto	Economía II*			Finanzas públicas I**
Sexto				Finanzas públicas II**
Séptimo	Cultura política y opinión pública*			
Noveno			Seminario de apoyo a la titulación	

*Materia de la opción de ciencia política

**Materia de la opción de administración pública

Fuente: Elaboración propia con datos de las entrevistas aplicadas

Las materias que consideran más difíciles los alumnos entrevistados de la carrera de ciencia política y administración pública se distribuyen del primer al noveno semestre aunque no mencionan ninguna materia de octavo semestre, hay materias que dependen de la opción que estén cursando a partir de tercer semestre, ya sea ciencia política: economía I, economía II, metodología de la investigación política y cultura política y opinión pública, mientras que en administración pública: finanzas públicas I y finanzas públicas II. Si comparamos las materias de este cuadro con el cuadro 32 de la generación 2010 de las diez materias con mayor porcentaje de reprobación los alumnos entrevistados mencionan seis: teoría de la administración pública I, Sociedad y Estado en México I, Teoría de la administración pública II, Sociedad y Estado en México II, Matemáticas y Estadística. En donde el área analítica es la que hacen más referencia seguida de la técnico-instrumental.

En cuanto a los motivos por los cuáles los alumnos consideraban eran materias complicadas mencionaron: sociales (problemas familiares), culturales (falta de conocimientos previos), institucionales (diferencia en contenidos, formas de dar clase, forma de impartir la clase, forma de trabajo profesor, falta de habilidades docentes y que no asistía la profesora) e individuales (inasistencia, no gustó la materia y demasiada carga de labores escolares, falta de interés)

De los alumnos que hicieron referencia a cuestiones institucionales, HC.PyA.P5 alumno con rezago intermedio comentó:

Eh, pienso que la plantilla de profesores no tiene unas como, grandes recomendaciones o son muy cambiantes. Viene uno otro y se va. [...] Y en economía hay quienes te dan una muy técnica de que pues vamos a ver ecuaciones, formulas y todo. Y ahí quien pues se va más por la parte social y pues aprendes dos cosas distintas. Luego hay profesores, pues que no son muy buenos. Y yo ahorita debo estadística y economía II. Y pues esas son las que se me han complicado (HC.PyA.P5)

HC.PyA.P1 alumno con rezago recuperable:

Otra materia fue una en segundo semestre con una profesora que da metodología de la investigación social. Más que nada por la forma de trabajo [...] y era un poquito más si, la profesora era un poquito más dispersa si se me dificultó vaya (HC.PyA.P1)

Mientras que HC.PyA.P4 alumno regular indico:

Este la profesora era como, pues, como la que sabía de ese tema y era como una eminencia en el asunto. Pero lo que hacía era llegar y decirnos que era una eminencia no, entonces vino como unas ocho veces a decirnos pues eso: “bueno uno se entera de cosas muy curiosas así, la gente luego ni sabe”. Entonces era como eso lo mucho que había hecho durante su trayectoria y la cuestión de se supone enseñarnos a usar estos programas o los tipos de sesgos que existían en las encuestas, etcétera. Era su profesor adjunto, él ya tenía maestría no, no era tampoco una persona improvisada. Pero, pues no era como, traía su lap top y haber píquenle aquí píquenle acá, sino traían el proyector ya era como a la otra clase no tenía como continuidad, y pues yo me acuerdo que también faltaba mucho a esa clase, a parte yo no podía traer una lap top. Entonces pues no aprendí a usar ese programa bien y pasé la materia porque pues le macheteaba entregaba como los ensayitos y cosas así (HC.PyA.P4)

En la carrera de ciencias de la comunicación, las áreas en las que se divide las materias son el área analítica, teórica, metodológica y técnico-instrumental. A partir de sexto semestre se diversifican las materias de acuerdo a la opción que elijan los

alumnos de entre: comunicación política, comunicación organizacional, periodismo en los medios, producción audiovisual y publicidad. Los alumnos entrevistados comentaron que las materias que se les complicaban más eran

	Redacción	Metodología e investigación	Lenguajes	Teorías	Complementos
Primer			Introducción al estudio del lenguaje		
Segundo		Introducción al estudio de la ciencia			
Tercer				Teorías de la comunicación I	
Cuarto	Géneros periodísticos I	Técnicas de investigación en comunicación	Teoría de la imagen	Teorías de la comunicación II	
Quinto	Géneros periodísticos II			Teorías de la comunicación III	
Sexto				Pensamiento político moderno y contemporáneo*	
Séptimo					Periodismo gráfico**

* Materia de la opción Comunicación Política

**Materia de la opción de Periodismo en los Medios

Fuente: Elaboración propia con datos de las entrevistas aplicadas

Al momento de la entrevista los alumnos de ciencias de la comunicación de la generación 2010 debían cursar el noveno y último semestre por lo que algunos alumnos mencionan materias que se les hicieron complicadas en sexto y séptimo semestre pero que son de diversas opciones ya que a partir de sexto semestre deben elegir una de las cinco opciones que la carrera les ofrece. Si comparamos las materias de este cuadro con los resultados del cuadro 31 de la generación 2010 de las diez materias con el porcentaje más elevado de inscripciones que reprobaron la asignatura encontramos cinco materias: introducción al estudio del lenguaje, introducción al estudio de la ciencia, géneros periodísticos I, géneros periodísticos II y teorías de la comunicación II. Cabe mencionar que periodismo gráfico y

pensamiento político moderno y contemporáneo al ser de otro semestre no se pueden comparar ya que no aparecen en el cuadro 31.

En cuanto al área más afectada se ubicó la teórica, en donde los alumnos mencionaron cuatro materias y el área de historia no aparece, ya que no se presentó ninguna materia de esta área. Entre los motivos que indicaron los alumnos se encontraron: institucionales (docentes y el contenido) e individuales (no gusto por las materias y desinterés). El alumno que hizo referencia a cuestiones institucionales HC.C2 alumno regular:

Mmmmm, la materia de teorías de la comunicación, todo el eje de teorías de la comunicación y géneros periodísticos es lo que más genera, es la más generalizada aquí. Y sobre, por lo que te digo por el aspecto socrático de todos participan, o el profesor que no puede dar bien el contenido, o no lo da de una manera que capte la atención del alumnado (HC.C2)

Mientras que la carrera de relaciones internacionales cuenta con tres niveles de conocimiento: básico, intermedio y terminal, mismos que se adquieren a través de los siguientes ejes de conocimiento: Teórico-metodológico, Política Internacional, Economía Internacional, Derecho Internacional, Política Exterior de México y Estudios Regionales. Las materias se distribuyen entre estos ejes de conocimiento, los alumnos entrevistados mencionaron las materias que consideraban más complicadas:

	Política internacional	Derecho internacional	Política exterior en México	Economía internacional	Teórico-metodológico	Estudios regionales
Primer	Historia del pensamiento político y social					
Segundo	Relaciones internacionales (1815-1945)	Derecho constitucional mexicano	Desarrollo económico y político social de México I	Economía política internacional		
Tercer		Derecho internacional público	Desarrollo económico y político social de México II			
Cuarto				Economía internacional	Teoría de las relaciones internacionales I	América Latina y el Caribe
Quinto					Teoría de las relaciones internacionales II	Estados Unidos y Canadá
Séptimo	Negociaciones internacionales					

Fuente: Elaboración propia con datos de las entrevistas aplicadas

Si comparamos las diez materias con el mayor porcentaje de reprobación del cuadro 33 de la generación 2010 se observa que seis materias de las que mencionaron los alumnos entrevistados coinciden: relaciones internacionales (1815-1945), desarrollo económico, político y social de México I, derecho internacional público, economía internacional, teorías de las relaciones internacionales I y América Latina y el Caribe. No se ubicó un eje con mayor problema ya que en todos presentaron dos materias, aunque algunas son consecutivas.

En cuanto a los motivos que los alumnos mencionaron se ubicaron aspectos: culturales (falta de conocimiento), institucionales (cursos de poco interés para su ejercicio profesional, diferencia en contenidos y formas de dar clase, docentes, evaluaciones) e individuales (materias teóricas, no tienen gusto por la materia, no llamó su atención. Los alumnos que mencionaron algún aspecto institucional, HR.11 alumno con rezago alto:

Sin embargo, no le encuentro el contenido para yo poder desarrollarlo en o aplicarlo a la vida cotidiana no, realmente no. Es como si fuera a llegar a modificar o a reformar una ley en un futuro cercano, quizá más adelante si ya

tengo las bases para saber a dónde remitirme y obviamente no creo que ni los magistrados más prominentes, bueno probablemente ellos si se sepan de memoria la constitución [...] también depende del profesor, si es un profesor que literal se basa, basa su clase y la repite tal cual como viene en el texto pues no ayuda en nada no, pero si tuviera experiencia que contar o algo ejemplificar con algún tipo de labor que él ha hecho, o conocido, o algo y que de alguna manera te abra el panorama a conocer estas cuestiones pues adelante estaría muchísimo mejor. Pero estas materia son muy al pie de la letra, entonces eso las hace muy tediosas (HR.11)

Mientras que MR.12 alumna regular, comentó sobre sus experiencias:

Bueno esa porque la profesora que tuvimos no era muy buena, era ya una persona muy grande. Entonces a veces no llegaba, o a veces se le olvidaba, o llegaba muy, muy tarde, entonces llegaba nos ponía a leer algo un periódico, una noticia y se le olvidaba lo de la clase. [...] Otro profesor, la forma en que evaluó fue muy confusa solamente íbamos al salón y leíamos libros que él nos había dado, pero nos ponía a citar y a citar y a citar lo que quisiéramos, o sea, era citar y citar más que nada como aprender a citar pero después él como que preguntaba muchas cosas que yo no entendía, entonces si me costó mucho trabajo. No entendía muy bien cómo es que estaba llevando la materia (MR.12)

Por último, la carrera de sociología está organizada en asignaturas obligatorias y optativas, se dividen en cinco áreas: teórica; metodológica; técnico instrumental y profesional; interdisciplinaria; y optativas generales. Los alumnos entrevistados mencionaron entre las materias complicadas:

	Área teórica	Área metodológica	Área interdisciplinaria	Área técnico-instrumental profesional
Primer			Historia del México Moderno	
Segundo	Teoría sociológica clásica I			
Tercer	Teoría sociológica clásica II		Derecho, Estado y sociedad	
Cuarto			Demografía	
Quinto	La tradición marxista		Regiones socioeconómicas de México	
Séptimo		Seminario de titulación I		Políticas sociales en México
Octavo		Seminario de titulación II		

Fuente: Elaboración propia con datos de las entrevistas aplicadas

Los alumnos entrevistados de la carrera de sociología mencionan diez materias, las cuales se distribuyen de la siguiente manera: dos en tercer semestre, dos en quinto, mientras que en primer, segundo, cuarto, séptimo y octavo solo mencionan una materia en cada semestre. Aunque de las materias mencionadas ninguna se repite, solo hay una que es consecutiva la teoría clásica I y la teoría clásica II. Al comparar las diez materias con la mayor reprobación del cuadro 34 de la generación 2010 se observa que solo la materia de segundo semestre teoría sociológica clásica I es la aparece en ambos cuadros.

El área con mayor problema es la interdisciplinaria, la cual contaba con cuatro materias, seguida del área teórica con tres materias, no mencionaron materias del área optativa general. Los motivos que mencionaron los alumnos hicieron referencia a: culturales (falta de formación), institucionales (docentes, cursos de poco interés para su ejercicio profesional, manera de evaluar y contenidos) e individuales

(desinterés o no gusto por la materia). Entre los comentarios que se encontraron en los alumnos entrevistados fueron, MSoc.1 alumna con rezago recuperable mencionó:

Las de teoría clásica, porque los profesores nunca te explicaron bien el porque era eso, entonces la de teoría clásica, si llevaban, una eran seriadas entonces si tu no veías por decir teoría clásica I y ya pasabas a teoría clásica II [...] ya no sabías, bueno si sabías, pero porque esto y porque el otro. Entonces como hay mucha irregularidad de los profesores (MSoc.1)

Llama la atención que algunos alumnos no le dieron un peso negativo al rezagarse, ya que consideraron que era mejor tener un aprendizaje y conocimiento a una calificación aprobatoria. MSoc.1 alumno con rezago recuperable:

Cuando yo siento que el profesor no te va a dar nada, yo prefiero no cursar su materia, a venir todos los días a la siete de mañana y para que resulte que no vienen cuando te puedes quedar dormida en tu casa. Entonces pues no, entonces por un lado a lo mejor es por como soy y que no veo, como que a fuerzas tengas que salir en cierto periodo a lo mejor es para que haya más capacidad de alumnos (MSoc.1)

MSoc.2 alumno con rezago alto comentó:

Si solo era el 10, si solo era el que me felicite el maestro, si era el acabar a tiempo y forma, y sacar el título para ver que hago después, o si realmente era un proceso más de aprendizaje y de fortalecimiento de mis conocimientos, y entonces pues a partir de ahí decir bueno no es que no haya aprendido nada (MSoc.2)

En cuanto a los aspectos institucionales, se observó que algunos de los alumnos mencionaron que estos factores influyeron en su rezago o deserción, pero también los alumnos regulares indicaron que las cuestiones institucionales tuvieron cierto peso para que dejaran materias, ya sea que esto les afectara en su trayectoria escolar o no. Los alumnos entrevistados hacen referencia a que los docentes tuvieron mucho que ver en qué reprobaran o bien decidieran dejar las materias. Mientras que lo relacionado a la orientación vocacional no afectó de manera considerable ya que aquellos que indicaron haberla recibido a su consideración no les fue útil, en cuanto al cambio brusco de modelo pedagógico mencionaron que les afectó pero en la transición de la educación básica a la media superior y solo una alumna desertora menciona que esto fue parte para decidir dejar la institución.

Lo que llamó la atención es que los alumnos mencionaron que la FCPyS les brinda lo mínimo necesario para su desarrollo académico y dan una serie de mejoras

en cuanto a infraestructura, pero no dan ninguna sugerencia hacia los docentes. Los factores que influyen en la deserción y el rezago son variables, pero aún falta conocer los aspectos individuales que afectan la trayectoria escolar.

6.5 El propio estudiante

Al hablar de rezago o deserción el individuo es parte fundamental, ya que en él recaen las consecuencias de estos problemas escolares y en ocasiones se les señala como culpable. Aunque no se puede decir que sea el responsable, se presentan ciertas características individuales que influyen dentro y fuera del sistema escolar que pueden llevar al alumno a rezagarse y en el peor de los casos desertar.

Entre los factores individuales, Páramo y Correa (1999) mencionan están el género, la edad, problemas de salud, problemas con la justicia, alguna limitación física y/o mental, ausencia de disciplina, método de estudio, aspectos académicos previos, expectativas de la carrera matriculada, matrícula en carrera no deseada, la carga académica, algunos componentes de la personalidad (aspiraciones, motivación, entre otros)

Se esperaba que los alumnos con algún tipo de rezago o bien desertores presentaran ciertas características individuales, que influían de manera negativa en su trayectoria escolar, ya que cualquier situación podría reflejarse en la escuela. Entre los alumnos entrevistados se encontraron algunos alumnos con una edad mayor a la típica para el semestre que cursaban, cómo el caso de MSoc.2 alumno con rezago alto presentaba extraedad debido a que se cambió de carrera:

Busqué sobre todo cambiarme a una carrera que pudiera dar más formación política. Y pues de las pocas que estudian teoría marxista, tienen más elementos de la agencia social y de la acción, este del margen de acción que tienes frente a la determinación estructural es esta carrera no, estaba entre está o economía o el Ceta. Pero me gustó mas esta facultad (MSoc.2)

Otro alumno con rezago recuperable que presenta extraedad hizo referencia que esto se debió a que cursó en cinco años el bachillerato:

Entonces, me quedé otro año, ese año yo ya no pude cursar la preparatoria porque ya no podía meter materias pero tampoco me permitían ingresar, entonces me quede en una especie de un limbo entre que yo no podía salir de la prepa, ni tampoco podía ingresar a la universidad. Ese año me dedique a trabajar, y pues ya no, después volví a hacer mi examen, ahí no pase en febrero, ahí si me entró la tensión todavía debía materias en la prepa y al final en abril, mayo hice todo, fue el asunto de la influenza se retrasó todas las actividades y me permitió prepararme más. Logre pasar mis extraordinarios y

volví a hacer el examen y si pasé, al final de cuentas fueron cinco años los que curse de bachillerato (MC.C1)

En los casos anteriores se confirma lo visto por algunos autores donde la extraedad es consecuencia de una trayectoria irregular, en los estudios anteriores. La edad es un factor que se menciona en varias investigaciones, Abarca y Sánchez (2005) la mencionan como una causa de la deserción, por cuestiones de inmadurez al ingresar a una edad menor. Mientras que Rodríguez y Hernández (2008) hace referencia a un arribo a la escuela a edad tardía, por lo que Bartolucci (1994) indica:

“La propensión observada en los alumnos de más edad a obtener resultados académicos más bajos que las de sus compañeros tiene que ver precisamente con las complicaciones que sufrieron sus historias personales con el paso del tiempo. Se refiere a ponerse a trabajar, dejar la casa paterna, viajar, casarse, tener hijos. O sea, que cuando las situaciones se tornan más complejas, los individuos no están en condiciones de otorgarle a la escuela la misma prioridad que le hubieran asignado bajo otras circunstancias” (p. 114).

Se esperaba que los alumnos regulares no presentaran una edad mayor a la requerida. Sin embargo, se presentó el caso de HC.C2 alumno regular quien en su tercer semestre de ingeniería se cambia a la carrera de ciencias de la comunicación a la FCPyS:

Estaba en ingeniería no, teníamos que dedicarnos. Lo que pasa es que el plan de estudios dedica ocho horas de estudio diarias en matemáticas, salía muy mal en los exámenes, porque nunca me gustó sentarme a estudiar matemáticas, me agradan pero yo pensé que era más pragmático. Entonces me iba de pinta (HC.C2)

Pero el ser regular tenía como única meta obtener un título:

Creo que la sigo estudiando por ego, por tener el papelito ya. Y decirles a todos que si pude (HC.C2)

Se observa que algunos casos se relacionan con lo visto en la literatura en donde la extraedad está relacionada a una trayectoria previa irregular, ya sea en el nivel medio superior en donde necesitaron más tiempo del establecido para egresar o bien por un cambio de carrera. Por lo que los antecedentes escolares marcan su avance escolar.

Se ha mencionado que los antecedentes escolares influyen de manera directa, por lo que aquellos que presentaron problemas en el bachillerato serían una constante en el nivel superior. Entre los alumnos entrevistados se localizaron algunos alumnos regulares que tuvieron problemas en el bachillerato. HC.C3 mencionó:

Muy mala, no pues regular tirándole a, yo creo que un poco medio, medio podría decir así, porque pues yo estaba en otro rollo. Estaba en el relajo, me gustaba estar mucho tiempo fuera con mis amigos. Eh..., digo llegué a reprobado dos materias en toda la carrera, en toda la prepa y las pasé en extraordinarios, pues estaba como desubicado pero salí en tiempo y así, el promedio que pedían para entrar aquí era 8.1 y eso fue lo que tuve (HC.C3)

HSoc.4 refirió:

Pues, buena pero no tan buena. No me fue mal, no me. Bueno si reprobé un año, reprobé un año porque por flojo, por flojo pero pues en general le echaba ganas. Nada más fue ese año. En quinto de prepa fue el que me fue mal, pero los demás no tuve problema, para nada. Perdí el año sí. Si el año completo. Ese fue el problema. Digo buena por lo que creo que aprendí, o lo que pude aprovechar, o lo que pude aprovechar. En ese sentido pues sí, si fue mala tal vez regular quedaría mejor del aprovechamiento que le di (HSoc.4)

Mientras que MC.C4 fue alumna regular en el bachillerato, pero en la licenciatura presentaba un rezago intermedio:

Fíjate que fue mucho más estable que ahora. Sí, o sea, yo siempre fui como niña súper aplicada de diases, y no. Pues sí, en la prepa me acuerdo que solamente me fui a dos extraordinarios y eso porque de verdad si estaba muy cañón así como pasar. Y yo preferí, o sea, yo preferí que en vez de hacer el final ya me fuera directo a extraordinario. Más que nada para que no me afectara como el promedio. Pues sí, en el bachillerato nunca recurre ninguna materia ni nada. Siempre fui alumna regular aja. Y éste, iba en la mañana (MC.C4)

MR.14 comentó que no reprobó materias durante el bachillerato aunque en la licenciatura tenía un rezago recuperable:

Ah, pues creo que bien, tuve la oportunidad de mantenerme hasta la fecha con la beca que nos proporciona la UNAM (MR.14)

Algunos alumnos seguían el patrón indicado en la literatura, en donde presentaban antecedentes escolares con ciertos problemas y en el nivel superior presentaban algún tipo de rezago, como en las investigaciones de Díaz Peralta (2008) que identifica como causa de la deserción algunos factores académicos preuniversitarios, “casi siempre en el sentido relativo a la asistencia o regularidad de los estudios al

retraso de los mismos, a la nota de calificación, todo lo cual prefigura un escenario tendiente de bajo aprovechamiento” (Rodríguez Hernández, 2008, p. 6). Otros estudios que también lo mencionan es el análisis de la SEP, se señalan como probables causas de deserción los bajos promedios en estudios de bachillerato (importante predictor del fracaso escolar en el nivel superior) (Chain, 2001b, p. 12). Sin embargo, hay casos de alumnos regulares que presentaron algún problema en el nivel medio superior pero que no era una constante en la universidad.

Los métodos de estudios se consideran útiles para cumplir no solo con las tareas escolares, sino en otros aspectos dentro y fuera del aula. Por lo que se pensaría que los alumnos que no desarrollen método alguno les perjudica en su avance escolar. Entre los alumnos entrevistados solo un alumno con rezago alto y otro con rezago recuperable comentaron que no elaboraban ningún material o estrategia para preparar sus clases o llevar a cabo sus trabajos escolares. El resto preparaba sus clases y tareas, a través de acordeones, resúmenes, fichas, mapas, subrayados o índices. Entre los alumnos con algún tipo de rezago o deserción se considera que no tendrían métodos de estudio. Sin embargo, MR.13 alumna con rezago alto

En mis copias, por ejemplo ponía mis marcatextos. Primero le daba como la leída general de amarillo y lo más importante, en la segunda leída lo subrayaba de verde abajo de lo amarillo y al lado le ponía notas de ojo. Ojo y una flechita o un asterisco. [...] Hacia mapas conceptuales, hacia mapas mentales de las lecturas. Y si ya se me complicaba como mucho, mucho, mucho la situación, como por ejemplo en teorías de las relaciones internacionales que son como más abstractas, a veces hasta dibujos porque decía como no entiendo (MR.13)

Mientras que MR.14 alumna con rezago recuperable:

Al principio, pues era como apuntar todo así tenía el método de la prepa apuntabas y apuntabas tal cual, pero ya después me fui dando cuenta que ponía. Se me quedaban más las cosas si escuchaba, preguntaba, participaba incluso ya para los exámenes nada más era como hacer mapas mentales y dar un repaso, ya no era como tener que revisar todo pues ya se me había quedado grabado las cosas. Para preparar las clases cuando eran exposiciones, me basaba en diapositivas y realmente nunca se me dio el que yo estudiara con días de anticipación, o sea, de una noche, oh ..., podía

retener más la información o le entendía más, no sé cómo que con presión lo preparaba antes (MR.14)

Hay alumnos que se apoyan en la tecnología para sus métodos de estudios, como menciona MC.C4 alumna con rezago intermedio:

Yo soy como, muy de diagramas y como de mapas mentales. Por ejemplo, cuando estoy trabajando una exposición, no, leo el tema, y entonces veo así de ah: “Yo diría que el tema principal es este y los temas secundarios son tal, tal y tal”. Soy muy así, soy muy como de esquemas, muy visual aparte. Otras herramientas que ocupo, bueno es que la verdad que ahora con la tecnología tenemos como un chorro de herramientas. Marcar, antes pues era como marcar libros. Ahora marco en los mismos PDFs, en las mismas. Yo tengo un iPad⁴³, entonces ahí en el PDF puedo marcar y hacer mis anotaciones, o sea, ya no es como antes que hacía las notitas en un post-it ya lo hago directo desde la Tablet. Este que otro. Soy muy, por ejemplo igual ahora cuando tengo como temas de investigación y encuentro pues no se libros documentos en línea, soy muy de armar carpetas, mis marcadores en la computadora o en cualquier servidor, no sé cómo se llaman explorador no. Entonces ahí voy armando mis carpetas y después voy sacando la información. Cuando es con libros que si requiero físicamente que saco de la biblioteca o algo así (MC.C4)

En cuanto al método de estudio, se esperaba, como hace referencia Guzmán (2013), que en la universidad “los jóvenes se enfrentan a nuevos retos, situaciones desconocidas en las que deben poner a prueba sus conocimientos y habilidades” (p. 9). Por lo que aquellos alumnos con algún tipo de rezago no preparaban sus clases, ni actividades académicas, por lo que repercutía en su avance escolar. Sin embargo, se encontró que la mayoría de alumnos contaba con al menos un método o herramienta para preparar sus labores. En donde las herramientas didácticas que más utilizaban eran los acordeones, índices y mapas conceptuales o mentales, los cuáles aprendieron en su paso por el nivel medio superior.

En algunas investigaciones se ha señalado que afecta al avance escolar la desmotivación y el desinterés, llama la atención que varios alumnos de los distintos intervalos de avance escolar mencionaron aspectos relacionados con el desinterés, la motivación y la apatía como causa de rezago al reprobar materias. MSoc.2 alumna con rezago alto mencionó:

⁴³ Tableta de la marca Apple Inc.

No, si más bien por decidía. Porque no es que no leyera, o es que dijera me caga la economía no, simplemente llegabas al salón y decías qué onda te generaba apatía esa dinámica, el enfoque y los profes (MSoc.2)

También MSoc.3 alumna con rezago alto, indicó que:

El tiempo, el tiempo de dedicación a cada materia y el tiempo que yo le dedicaba a las actividades externas, porque normalmente me gusta mucho leer pero me gusta más andar fuera de la Ciudad de México. El interés que tenía por las materias, porque muchas de las materias obligatorias no eran para mí, no eran importantes pero después vi que eran necesarias, no eran importantes pero tendrían que ser necesarias (MSoc.3)

Otro alumno de rezago alto HC.PyA.P2 hizo referencia a:

Disposición sí creo que pude haber, si hubiera tenido un poco más de disposición, este, al final hubiera entrado no, entregado esas tareítas que si bien son tan simples y así pude haberlo hecho. Pero soy necio y no tengo disposición de hacerlo, porque simplemente no me gusta que me traten como niño. Es disposición, trabajo y todo pero si me pude haber dado tiempo, así como ahora lo estoy haciendo y si me da tiempo pues pude haberlo hecho antes y no lo hice (HC.PyA.P2)

Una alumna con rezago intermedio MC.C4 comentó:

Pues yo siento que fue como, como falta de interés mío, la verdad, o sea, uno de materias que yo decía están de flojera mejor hago el extra, y dos el exceso de tarea. O sea, es que de verdad, o sea, no tienes idea de cómo odio hacer tarea. Y no es porque no la quiera hacer, sino que a veces el tiempo ya lo tengo muy limitado no (MC.C4)

Mientras que MC.PyA.P3 alumna con rezago recuperable explicó que:

Era muy teórica bastante, bastante teórica y era un grupo, fue en primer semestre. Éramos un grupo de casi 50 alumnos, entonces el salón era muy grande y yo normalmente me sentaba hasta atrás no, porque siempre llegaba tarde aparte de todo, y este casi no se oía el profesor, entonces no oía lo que decía y no me interesaba lo que decía y me quedaba dormida. Entonces el profesor pues se dio cuenta, y pues al final me reprobó precisamente por eso y pues no me importaba porque era muy, muy teoría (MC.PyA.P3)

Entre los alumnos regulares HC.PyA.P4:

Pues desmotivación, fundamentalmente fue eso, porque si fue en lo técnico fueron las inasistencias no, pero igual mis ensayo estaban muy mal hechos no. Igual tal vez si me hubieran revisado los ensayos pues también, pues me truenan no, de hecho ha sido la única materia que he reprobado desde bachillerato y pues fue por eso. Si leía, pero leía porque se me hacían interesante lo que iban dejando, pero ya no lo tenía que ver con la clase ya era. Yo iba y recogía las copias a los casilleros y así las revisaba, pues estaba

bueno y entregaba, hasta los entregaba a destiempo los ensayos, los entregaba en paquete, así lo que me acordaba de las lecturas lo escribía me gustó, no me gustó eso no era lo que pedían para la clase, pero pues era la voy a pasar porque ya la inscribí, pero ya no había como mucho interés (HC.PyA.P4)

El desinterés, la desmotivación y la apatía son una razón constante por la que los alumnos reprobaban alguna materia o bien decidieron dejarla, se esperaba que los alumnos regulares no se encontraran en esta situación pero al menos uno de ellos comentó que se vio afectado aunque sus créditos acumulados no tuvieron consecuencias negativas. Por lo que se encuentra lo mencionado en investigaciones como las de Díaz Peralta 2008, menciona que el grado de motivación del estudiante provoca un efecto positivo- aumentando la probabilidad de permanecer- o negativo- presentando mayor probabilidad de desertar (82). También, Páramo y Correa (1999), además de Abarca y Sánchez (2005) hacen referencia como causa de la deserción los cursos de poco interés para su ejercicio profesional

Otro factor que mencionaron los alumnos entrevistados que les causó el rezagarse, son las expectativas sobre la carrera matriculada, MSoc3 alumna con rezago extremo mencionó que sociología era su segunda opción:

Pues más bien, no la decidí ya después me fui enamorando de la carrera. Porque si, puse actuaría en un principio, pero por los cuatro años que cursé no me la dieron y después en segunda opción, porque tuve pase directo (MSoc.3)

Si bien este factor no impactó de manera negativa su desempeño pero sí causó un cierto rezago:

En un tiempo fue desilusión de la carrera porque, o sea, no sabía que iba a salir hacer y como mis hermanos uno es economista y trabaja en un banco, la otra es enfermera y consiguió una plaza. Yo decía: "bueno, yo de socióloga que hago no. No le veía como el fin a la carrera, o sea, sabía escribir y en los trabajos que entregaba (MSoc.3)

En cuanto a las expectativas de la carrera, coincide con la literatura en lo que respecta al peso negativo en el avance escolar, ya que si no coincide con el interés del alumno los lleva a reprobación de materias y en ocasiones a desertar. Esto se encuentra ligado al proceso de elegir la carrera, la cual presenta varios aspectos

que puede llevar a los jóvenes a matricularse en una carrera no deseada, hay quienes comentan encontrarse a gusto con la carrera asignada, otros tratan de

adaptarse, pero muchos se debaten ante la decisión de permanecer, solicitar cambio de carrera o aventurarse a un nuevo examen (Ramírez, 2013, p. 44-45)

La elección de la carrera de acuerdo a Romo y Fresán (2001) puede estar influenciada “por opiniones familiares, de amigos, por modas y no por una vocación clara o un potencial idóneo para su desempeño exitoso en la misma” (p.127). La mayoría de los alumnos entrevistados habían elegido la carrera que cursaba ya sea por las ferias de orientación, relación con el trabajo en el que estaban, gusto por alguna materia o bien la influencia de algún profesor en el bachillerato. Solo MR.15 alumna desertora, indicó que:

Honestamente, porque no sabía que quería estudiar. Y creo que es el caso de muchos. [...] Entonces, fue realmente por eso, pero en ese momento no sabía ni que podía hacer, ni que nada. Fue como, pues ya esa suena bien y pues en la UNAM porque es la mejor escuela para eso no. O sea, no busqué como muchas opciones. Como que me fui por la que sonaba más viable en ese momento y obviamente después me di cuenta que no era lo mío (MR.15)

El no sentirse parte de la institución puede afectar la trayectoria escolar, como mencionó MC.C4 alumna con rezago intermedio:

A mí, sí me deprime mi facultad, a mí no me gusta venir a la facultad. Entonces, también eso como que nunca me sentí parte, nunca me sentí como parte de un grupo aquí en la facultad. Te digo tengo mis amigos y todo y me llevo bien con ellos platicábamos como cuates y todo. Pero no como lo generé en la prepa (MC.C4)

Una elección errónea de la carrera se refleja cómo se menciona en la literatura, en problemas en la trayectoria escolar. Entre los alumnos entrevistados los llevó a desarrollar algún tipo de rezago o bien desertar, ya que al no convencerse de la carrera decidió salir de la institución, mientras que otros alumnos con algún tipo de rezago con el tiempo argumentaron que con el paso del tiempo les gustó la carrera.

Otro de los aspectos que mencionan puede afectar la trayectoria académica es que los alumnos presenten un problema de salud ya sea crónico y/o degenerativo o bien un padecimiento repentino esto en ocasiones los obliga a dejar por algún tiempo la escuela por lo que presentan un atraso (Páramo y Correa, 1999; Rodríguez y Hernández, 2008). Es por eso que las cuestiones de salud se supone se

presentarían en alumnos con algún tipo de rezago o deserción, pero HSoc.4 alumno regular presentó un problema de salud que no afectó sus créditos acumulados

Oh bueno, personalmente no asistí a clases en un semestre, en séptimo semestre como un mes y medio porque me operaron de la rodilla. Eran cuestiones de salud, que era imposible que viniera con tantas escaleras en muletas no, pero [...]. Pero no tuve casi problemas, en realidad lo único que pudo haberme afectado fue que algunas actividades, un par de actividades extra clase no pude asistir, por ejemplo fueron a un museo. Algunos compañeros los mandaron a ver unas películas que proyectaron en el CUC. Pero nada más esas dos fueron a las que no pude ir y no afectaron en ninguna calificación ni nada. Los trabajos los hice en mi casa, un amigo me hizo favor de entregarlos. Ya cuando volví hable con los profesores y les entregue los justificantes y no tuve ningún problema (HSoc.4)

Entre los factores individuales se confirmó que la extraedad tenía que ver con problemas escolares en los estudios anteriores o bien por haberse matriculado en una carrera no deseada, así también es una constante que los alumnos que presentaron dificultades en el bachillerato presentaban algún tipo de rezago en el nivel superior. Los alumnos identificaron como causa de rezago o deserción algunas cuestiones individuales entre ellos los problemas de salud y el embarazo, además de que las causas de reprobación de materias se centraron en el desinterés, la desmotivación y la apatía.

De los cinco grupos de factores que se ubicaron en la estadística y la literatura que pueden ser causa del rezago y la deserción se encuentran: los sociales, los económicos, los culturales, los institucionales y los individuales. Los jóvenes entrevistados mencionan que las crisis familiares, la composición del hogar, el tiempo de traslado, así como la participación y organización del trabajo doméstico influyen de manera negativa en el desarrollo escolar. Por lo que todo cambio en el entorno social de los jóvenes puede afectar su desempeño escolar, aunque algunos logran recuperarse, otros presentan algún tipo de rezago o bien desertan. En cuanto al factor económico, el que los alumnos trabajen los lleva a descuidar las labores escolares. Al factor que le dan mayor peso es el institucional ya que tanto alumnos regulares como rezagados y desertores mencionan que los docentes son la causa por la que dejan las materias, ya sea por su forma de impartir la clase o bien la evaluación. En cuanto a estos factores todos los alumnos entrevistados mencionan

que la facultad les brinda lo mínimo para su desarrollo escolar por lo que sugieren una serie de cambios. Estos factores se complementan con algunos individuales en donde los problemas de salud y el embarazo son cuestiones que afectan la trayectoria de los jóvenes además del desinterés, desmotivación y la apatía

CONCLUSIONES

Esta investigación se centra en el rezago y la deserción en el nivel superior, aunque estos problemas se pueden encontrar a lo largo de toda la escalera curricular y en todos los sistemas educativos, como se observa en las estadísticas a nivel mundial, donde los alumnos que ingresan al nivel básico solamente algunos logran llegar al nivel superior y de los que llegan la mitad o menos concluyen sus estudios y de estos últimos muy pocos son los que se gradúan. Se pueden observar ciertas tendencias entre los sistemas educativos, ya que las políticas en general han impulsado el incremento de la escolaridad en su población, los niveles básicos son los que presentan una cobertura universal. A pesar del aumento en los años de escolaridad en algunos países, también es cierto que en muchos casos todavía tienen porciones importantes de personas que no saben leer ni escribir, como el caso de la región de América Latina que aún hay un número considerable de personas analfabetas de menos de 59 años

En lo que se refiere a la educación terciaria es la que presenta los porcentajes más bajos en lo que respecta al grupo de edad que atiende, así como entre los niveles escolares. Esto se ve reflejado en la población de 24 a 64 años de edad, la cual en su mayoría cuenta con la educación secundaria superior. Esto se asocia a la desigualdad o la inequidad educativa, por lo que en las estadísticas se encuentran algunos aspectos como el económico, el género y la edad en donde se puede ver estas diferencias. Aunque cabe resaltar que cuando las mujeres entran al nivel superior son las que no solo terminan sino que se gradúan.

México no es la excepción y su sistema educativo presenta un aumento en los años de escolaridad pasó de 6.5 años en 1990, a 7.5 en 2000 para alcanzar los 8.6 años en el 2010 (INEGI, 2010). Las políticas educativas en un primer momento se centraron en el nivel básico, al ampliarse la educación obligatoria de seis a 15 años. Se agregó a la primaria, primero la secundaria, después el preescolar y en 2012 la educación media superior, por lo que la matrícula se concentra en la educación básica y disminuye conforme avanzan los niveles educativos. El rezago y la deserción son problemas presentes en todo el sistema educativo nacional, pero no se ubican las causas de estos problemas.

Varias investigaciones muestran algunos factores que influyen en la trayectoria escolar de los individuos que pueden llevarlos a rezagarse o desertar. Los aspectos que mencionan se pueden agrupar en factores: sociales, culturales, económicos, institucionales e individuales. En algunas ocasiones la deserción se presenta como consecuencia del rezago, ya que el individuo llega a un punto que después de retrasarse abandona el sistema educativo, por lo que los aspectos que causan estos problemas se pueden encontrar tanto en el rezago como en la deserción. Se observan como problemas debido a la expansión de la educación, en donde se pretende incrementar el ingreso a los niveles superiores. No se puede hacer una jerarquía de los factores que llevan al rezago y/o la deserción, pues se conjugan varios para llevar al joven al fracaso escolar. Las diferencias son las que causan estos problemas, aunque no todas se originan en el sistema educativo sino que se agravan en él, tienen diferentes niveles y dimensiones que llevan a los individuos a ser desplazados y marginados del sistema educativo.

El origen social y todo lo que éste conlleva se ubica entre los factores sociales, por lo que los grupos más vulnerables serán aquellos que se encuentran en la base de la estructura. La familia y todo lo que en ella se aprende es fundamental para un éxito o fracaso escolar. El nivel de estudios de los padres, su cultura, apoyo y el interés e implantación en la educación de sus hijos tiene una enorme repercusión en los años que van a estar escolarizados y, en definitiva, en su progreso educativo. Cualquier cambio que presente puede repercutir en la trayectoria escolar de los jóvenes, se pudo ubicar factores como: bienes y servicios (vivienda), composición (núm. de hijos), modificación y sentido familiar, problemas y crisis familiar, escolaridad de los padres, violencia familiar y social, lugar de residencia, dificultades de integración familiar, entre algunos.

Otro elemento es el factor económico, éste tiene una relación directa con el dinero, aquellos con menores recursos tendrán más dificultades para cubrir los costos directamente relacionados a la escuela. Así como el ingreso y gasto de las familias. Por lo que se puede considerar dentro de los aspectos económicos: empleo, ingreso, actividad económica, ingreso al mercado laboral de los estudiantes. Este es uno de los factores que más se menciona en las investigaciones como una de las

causas del rezago y la deserción ya que los jóvenes al no contar con el apoyo económico familiar tiene que ingresar al mercado laboral en desventaja ya que no cuentan con los títulos y certificados necesarios y además deben cumplir con las obligaciones escolares por lo cual se ve afectado su aprovechamiento.

Los aspectos culturales es otro de los factores que se ubica como causa del rezago y la deserción. Aquellas prácticas, costumbres, hábitos, tradiciones, conocimientos y bienes culturales los cuales posee o tiene acceso el individuo puede beneficiarlo en el sistema educativo, además de dar un valor mayor ya que cuentan con aquellos que los demás no tienen. El tránsito por el sistema educativo será más sencillo para aquellos que cuenten con estos elementos culturales. Además de estos, las investigaciones mencionan factores institucionales que afectan la trayectoria de los estudiantes, ya que existen diferencias en cuanto al tipo de servicio, modelo educativo, tipo de financiamiento, infraestructura, planes de estudio, programas, ambientes educativos, modelos pedagógicos, tipos de evaluación, docentes, directivos y administración escolar. Desde el ingreso la institución selecciona a aquellos que considera tienen los elementos necesarios, pero conforme pasan de un grado, nivel o semestre los individuos se van rezagando o abandonando la institución escolar. Por lo que los antecedentes escolares y la institución en la cual se encuentra inscrito el alumno pueden causar el fracaso escolar.

Finalmente se mencionan los factores individuales, en una época se señaló como culpable del rezago y la deserción al individuo, ya que éste es el que sufre las consecuencias directas de estos problemas ya que no logra concluir en tiempo y forma, o bien al salir del sistema educativo no cuenta con todos los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para competir en un mercado laboral cada vez más complejo. Uno de los principales aspectos individuales es el género, el cual ha marcado la vida de las mujeres ya que le ha sido más complicada su incorporación, permanencia y conclusión de los diversos niveles educativos. Además del género, la edad, los problemas de salud, elección de carrera, ausencia de disciplina, método de estudio, carga académica, el esfuerzo y compromiso de los alumnos son algunos de los factores individuales que pueden impactar de manera negativa en la trayectoria escolar.

Por lo que los factores sociales, económicos, culturales, institucionales e individuales influyen en el rezago y la deserción, se relacionan entre sí para llevar al individuo al fracaso escolar, no es que uno tenga mayor peso que otro o que solo uno sea la causa por la que los jóvenes se van rezagando o abandonan la institución. Se puede decir que estos problemas son multicausales y que dependiendo de cada individuo se ubicarán los factores que influyeron en su trayectoria escolar. Es claro que puede haber trayectorias cargadas de factores negativos pero no es una constante por lo que no se puede hablar de que el rezago o la deserción afecta solo a los individuos con un 100% de factores negativos.

El rezago y la deserción son problemas que se presentan en todo el sistema educativo, conforme avanzan los niveles se van seleccionando a los individuos que se consideran mejor preparados y que están en la fase final de su formación académica. Sin embargo, persiste el problema del rezago y la deserción, esto se encuentra presente en la educación superior en México y en la universidad más reconocida en el país, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en donde su ubicación que se nutre de su bachillerato a través del pase reglamentado, más de la mitad de su matrícula de primer ingreso a la licenciatura proviene de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) o del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el resto ingresa a través del concurso de selección en donde se pudo observar que en la última década la institución aumentó el número de lugares de nuevo ingreso que oferta, pero no puede absorber a todos aquellos que buscan un lugar en alguno de sus campi. El ingreso presenta una disminución ya que de los que son aceptados ya sea por pase reglamentado liberado o por concurso de selección, no todos formalizan su inscripción.

En cuanto a la población que atiende la UNAM para 2010, la mayoría se ubica en la licenciatura con 179,052 alumnos, de estos la mayoría se concentra en el área de ciencias sociales (71,974) y los menos en la de humanidades y artes (18,106). Conforme avanzan los semestres la matrícula disminuye, por lo que solo 31,576 alumnos egresaron en éste año, es decir aquellos que cumplieron con el 100% de créditos que marca cada una de las carreras. Mientras que disminuye aún más aquellos que se titulan (18,598), además cabe mencionar que los datos con que se

cuenta, suman todos los alumnos que se titulan en cierto año sin importar el año en el que ingresaron. La UNAM, como toda institución de educación superior, también adolece de problemas en la cobertura, eficiencia terminal y titulación, lo que se ve reflejado en todas sus escuelas y facultades que la conforman, como lo es la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS). Una facultad que a más de medio siglo de su existencia ha sufrido varias transformaciones y que presenta rezago y deserción. En una primera aproximación a los problemas, se analizaron las cuatro carreras que se imparten en la FCPyS (Ciencias de la Comunicación, Ciencias Políticas y Administración Pública, Relaciones Internacionales y Sociología), en las generaciones 2000 a 2009 en la última década.

Se encontró que sociología era la carrera con los porcentajes más elevados de reprobación, ya que presentaba porcentajes al doble o al triple en comparación con las otras carreras. Le seguía ciencias políticas y administración pública, la cual alcanza porcentajes al doble de la carrera de relaciones internacionales en la generación 2008. Mientras que relaciones internacionales es la que cuenta con los porcentajes más bajos. En la generación 2008 en todas las carreras se presentan porcentajes elevados no solo en los dos primeros semestres sino también en el tercer semestre en las carreras de ciencias de la comunicación y relaciones internacionales; y hasta el cuarto semestre en sociología y ciencias políticas y administración pública.

Tras la aproximación general al problema del rezago y la deserción, se tomó a la generación 2010 para ahondar en el tema, en el análisis estadístico de los datos recabados se encontró una disminución del abandono y los alumnos regulares en todas las carreras del primer al quinto semestre, mientras que los diferentes tipos de rezago aumentaron. Aunque los porcentajes variaban según cada carrera, era sociología la más afectada, en caso contrario se ubicó a relaciones internacionales. En lo que se refiere a los distintos tipos de rezago al término del quinto semestre era el recuperable el que concentraba los porcentajes más elevados en todas las carreras. Cada una de las carreras de acuerdo al tipo de avance escolar (abandono, rezago extremo, rezago alto, rezago intermedio, rezago recuperable y regular o

egreso), presenta una trayectoria diferente por lo que en cada semestre cambian de posición dependiendo del porcentaje que alcanzan.

En cuanto a las asignaturas con los porcentajes más alto de reprobación, se presenta como constante las materias del área metodológica, así como del área teórica y técnico instrumental. En cada carrera se ubican materias que pertenecen a la misma área, ciencias de la comunicación es el área de lenguaje en primer y segundo semestre, mientras que para el tercer semestre en adelante es el área de redacción; en ciencias políticas y administración pública es el área teórica del primer al tercer semestre; en relaciones internacionales todas son del área teórica; y en sociología el área de metodología del primer al tercer semestre.

En cuanto a los alumnos desertores de la generación 2010, se ubicó a 73 alumnos de quinto semestre, los cuales se consideraban desertores ya que no tenían registro alguno en los últimos dos semestres. Del total, 43 eran mujeres y el resto hombres, llama la atención que ciencias políticas y administración pública había más hombres que mujeres desertoras, esto no sigue la tendencia en cuanto a la composición de la generación en donde la mayoría de estudiantes son mujeres. Se esperaba encontrar que los alumnos desertores habían ingresado por pase reglamentado, ya que la mayoría de los alumnos de nuevo ingreso habían entrado a la facultad a través de éste, sin embargo, en la carrera de ciencias políticas y administración pública hay más alumnos que ingresaron por concurso de selección, así como un alumno que se encontraba inscrito en otra carrera y/o plantel y presentó su examen a través del concurso de selección. En cuanto a la edad presentaban un rango de entre 19 a 25 años, aquellos que contaban con mayor edad cursaban la carrera de ciencias políticas y administración pública, además de la carrera de sociología.

Con los alumnos con algún tipo de rezago se pudo construir un perfil más amplio, debido a la aplicación de un cuestionario para ubicar cuales factores podían afectar más la trayectoria de los jóvenes que los llevaba a presentar algún tipo de rezago. Se observa que los alumnos con rezago extremo presentan características desfavorables que afectan su trayectoria escolar ya que en su mayoría son del turno

mixto, son casados o en unión libre, viven con un familiar o en familia extensa, además tienen entre tres y cuatro hermanos. En cuanto al ingreso mensual va de 1,794.6 a 5,383.8 pesos, algunos trabajan para mantener y colaborar en el gasto familiar, sus padres se dedican a trabajos de apoyo administrativo y en cuanto a la escolaridad las madres tienen la secundaria o el bachillerato técnico. En cuanto a su trayectoria escolar los alumnos provienen de escuelas públicas, ingresaron a la universidad por pase reglamentado o cambio de plantel/carrera y su promedio tanto de educación media superior como al quinto semestre es el más bajo en comparación con los otros tipos de rezagos y los alumnos regulares. Mientras que los alumnos regulares la mayoría son del turno matutino, solteros, provenían de una familia nuclear y contaban como máximo con dos hermanos. Eran estudiantes de tiempo completo y presentaban un promedio alto en los estudios anteriores, al igual que al quinto semestre.

Para indagar más sobre las causas del rezago y la deserción se dio voz a los jóvenes, para conocer los factores que consideraban influyeron de manera directa en estos problemas. De los cinco grupos de factores que se mencionan en las estadísticas y la literatura como causa de estos problemas: sociales, económicos, culturales, institucionales e individuales. Los estudiantes que presentaban algún tipo de rezago o deserción daban mayor peso a algunas características institucionales e individuales. De entre los motivos que mencionan son: los docentes (forma de impartir la clase y la evaluación), además de la inseguridad que sienten al estar en la FCPyS, estos se complementan con el desinterés, la desmotivación y la apatía. Cabe mencionar que algunos cambios ya sea sociales e individuales pueden afectar la trayectoria escolar de los estudiantes, entre ellos indicaron: embarazos, problemas de salud, desempleo de alguno de los padres e incorporación al mercado laboral por parte de los alumnos. Por lo que el factor económico sigue presente como una causa fundamental, mientras que los factores culturales no tienen un peso ni negativo, ni positivo.

Por lo tanto el rezago y la deserción son multicausales y no se presenta una constante en cuanto a una causa principal, ya que depende de cada individuo y su historia de vida. Algunas crisis o cambios pueden desencadenar una serie de

cuestiones negativas que lleve a los jóvenes a rezagarse o desertar, o bien ser el motivo por el cual se atrasen o abandonen el sistema educativo. Casi siempre se presentan una serie de factores negativos que en suma dan como resultado el fracaso escolar, se puede encontrar algunos casos en donde los estudiantes vayan reprobando materias o dejen un semestre y que por consecuencia deserten, aunque no es una constante.

Si bien el estudio se puede ampliar tras los resultados obtenidos, también es posible formular tentativamente algunas recomendaciones generales en cuanto al rezago y la deserción. Las sugerencias están dirigidas principalmente a la institución, porque se advierte que es un espacio que quizás podría remediar algunas de las situaciones que parecen muy evidentes. Por ejemplo, se observa que la reprobación tiene una relación directa con el rezago ya que se ve afectado el porcentaje de créditos acumulados por lo que entre mayor número de materias reprobadas será mayor el porcentaje. En este sentido, se debiera poner atención a las materias con mayor índice de reprobación, así como a las áreas a las cuales pertenecen, en esta investigación se ubicó al área metodológica, teórica y técnico-instrumental, para indagar de manera general cuáles son los aspectos por los cuáles estas áreas son las más afectadas, ya que puede ser por los contenidos, los docentes o bien por cuestiones individuales. Precisar con mayor detalle algunos de los factores causales permitiría desarrollar y poner en marcha las modificaciones que fueran necesarias para disminuir la reprobación.

Se ubicó que la carrera de sociología y la de administración pública eran las más afectadas por el rezago y la deserción, pero no se encontró ningún factor por el cual estas carreras son las que cuentan con los porcentajes más elevados. Los alumnos no hicieron algún comentario que estableciera una diferencia respecto de las otras carreras. Por lo que es necesario indagar en otros aspectos como los contenidos y temas de las diversas materias, los horarios en los cuales se imparten las clases, el perfil de ingreso y egreso, la información sobre la carrera que se les brinda a los alumnos, entre algunos.

Otro aspecto que llamó la atención es que la mayoría de los alumnos consideran que los docentes cuentan con los conocimientos necesarios, es decir tienen el dominio de su materia. Sin embargo, comentan que no tienen las habilidades para transmitir ese conocimiento, por lo que en ocasiones deciden abandonar la materia antes de que concluya el semestre. Si bien solo se cuenta con el punto de vista de los alumnos sobre este asunto, al menos valdría la pena considerar qué papel está jugando la formación o actualización de los profesores en cuanto al desarrollo de habilidades docentes o incluso si existe o cómo se desarrolla.

No se puede señalar como único factor de reprobación o abandono de las materias al docente, ya que algunos alumnos mencionaron el desinterés, la desmotivación y la apatía como causa de rezago. Pues si los cursos no cubren sus expectativas pierden interés y los dejan lo que afecta su avance escolar. En este aspecto es difícil dar una solución al problema, pero se puede considerar o reconsiderar el perfil y la participación del alumno en la construcción de los planes y programas, para que puedan dar a conocer sus intereses y las modificaciones que consideren necesarias para su formación.

Las cuestiones de salud se ubican como una causante de los fenómenos estudiados, algunos de estos problemas se pueden prevenir si se les brinda la información y atención necesaria. Los alumnos no hacen comentario alguno de recibir apoyo en la facultad en cuanto a la atención médica. Por lo que la institución debería considerar el brindar a través de programas y talleres la información básica para evitar mayores problemas de salud.

La cuestión económica se presentó como una de las causas del rezago y la deserción en los alumnos de la generación 2010, de acuerdo a los estudiantes la facultad dirige algunos programas de becas para apoyar la economía de los estudiantes, pero no alcanza a cubrir a toda la población que lo requiere. Por lo que se debe considerar otro tipo de programas que permitan a los estudiantes obtener un ingreso, para evitar que se alejen de la escuela. Se presentan algunos aspectos en donde la participación de la institución es limitada ya que cuando hay alguna crisis familiar, es difícil que se pueda mantener al alumno en la institución ya que son

factores ajenos que no podría controlar. Estas son algunas sugerencias generales que se derivan de los resultados obtenidos y, desde luego también habría que considerar su limitado alcance dado que en esta investigación solamente se recuperaron testimonios de alumnos universitarios de ciencias sociales.

Sin embargo, se podría ampliar el trabajo y además de dar el punto de vista de los estudiantes, también incluir el de todos aquellos que forman parte de la institución: académicos, administrativos, directivos y personal que tiene una relación con los alumnos para saber cómo ven el rezago y la deserción que presentan los alumnos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Si bien a quien más afecta el fracaso escolar es a los estudiantes es importante conocer cómo repercute en la familia, los pares y los amigos. Es decir conocer las consecuencias y a quien repercute, ya que no solo es un problema para el individuo sino para la familia, la institución, el sistema educativo, etc.

Otro aspecto a desarrollar es la parte estadística, ya que se presenta un análisis básico. Por lo que se podría desarrollar un estudio más amplio de los datos de la generación 2010 y de las carreras de las que se compone. Lo cual nos dará un panorama aún más preciso de la problemática y aunque es solo una generación muestra el problema de la deserción y el rezago en alumnos universitarios.

SIGLAS

A/IA%	Porcentaje de alumnos que aprobaron la asignatura con relación al número de inscritos en esa asignatura
A/I%	Porcentaje de inscripciones que aprobaron la asignatura con relación con el número de veces que se inscribió la asignatura
ANFEI	Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
C.C	Ciencias de la Comunicación
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CCU	Centro Cultural Universitario
CEE	Centro de Estudios Europeos
Ceneval	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CEOP	Centro de Estudios de Opinión Pública
CELA	Centro de Estudios Latinoamericanos
CETMECS	Centros de Estudios Interdisciplinarios: Centro de Estudios Teóricos y Multidisciplinarios en Ciencias Sociales
CIALC	Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe
CMAUT	Clasificación Mexicana de Actividades de Uso del Tiempo
COM	Clasificación Mexicana de Ocupaciones
C.PyA.P	Ciencias Políticas y Administración Pública
CU	Ciudad Universitaria
CUC	Centro Universitario Cultural
DEPRO	División de Estudios Profesionales
D.F	Distrito Federal
DGAE	Dirección General de Administración Escolar

DGEE	Dirección General de Evaluación Educativa
DGPL	Dirección General de Planeación
DGTIC	Dirección General de Tecnologías de Información y Comunicación
DOF	Diario Oficial de la Federación
DTLL	Deloitte Touche Tohmatsu Limited
EMS	Educación Media Superior
ENCPyS	Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales
ENEO	Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia
ENOE	Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo
ENP	Escuela Nacional Preparatoria
ENSE	Encuesta Nacional de Salud en Escolares
ESCA	Escuela Superior de Comercio y Administración
FCA	Facultad de Contaduría y Administración
FCPyS	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
FES Acatlán	Facultad de Estudios Superiores Acatlán
FES Aragón	Facultad de Estudios Superiores Aragón
FP	Formación Profesional
G20	Grupo de los 20
I	Número de veces que se inscribió la asignatura
IA	Número de inscritos a la asignatura
IES	Instituciones de Educación Superior
IIS	Instituto de Investigaciones Sociales
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
NP	No presentó

OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PDF	por sus siglas en ingles Portable Document Format (formato de documento portátil)
PPCPyS	Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales
PPEL	Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos
R/I%	Porcentaje de inscripciones que reprobaron la asignatura con relación con el número de veces que se inscribió la asignatura
R/IA%	Porcentaje de alumnos que reprobaron la asignatura con relación al número de alumnos inscritos en esa asignatura
RAE	Real Academia Española
R.I	Relaciones Internacionales
RIU	Red Inalámbrica Universitaria
RTP	Red del Transporte de Pasajeros del Distrito Federal
SCIAN	Sistema de Clasificación Industrial de América del Norte, México
SEGOB	Secretaría de Gobernación
SEP	Secretaría de Educación Pública
Soc.	Sociología
SUAYED	Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia
T.V	Televisión
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPIICSA	Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas

REFERENCIAS

- Abarca Rodríguez A, y Sánchez Vindas, M. A. (2005). La deserción estudiantil en la educación superior: El caso de la universidad de Costa Rica. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5 (número especial), 1-22
- Aguirre Lora, M. E. (2004). El rezago educativo. Un ensayo de explicación retrospectiva. *Perspectivas docentes*, (28), 69-76.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2012) *Anuario Estadístico 2011. Población escolar y personal docente en la educación media superior y superior. Ciclo escolar 2010-2011*. México: ANUIES.
- (2011). *Anuario estadístico 2010. Población escolar y personal docente en la media educación superior y superior. Ciclo escolar 2009-2010*. México: ANUIES.
- (2008). *Anuario Estadístico 2005-2007. Población escolar y personal docente en la educación media superior y superior. Ciclo escolar 2004-2007*. México: ANUIES.
- (2003). *Consolidación y avance de la educación superior en México: elementos de diagnóstico y propuestas*. México: ANUIES.
- Aparicio, P. C. (2010). Jóvenes, educación y el desafío de convivir con la diversidad cultural y la desigualdad socioeconómica en América Latina. *Antíteses*, 3 (6)
- Arnut, A. y Giorguli S. (2010). Introducción general. En *Los grandes problemas de México. Vol. VII. Educación* (pp. 13-32). México: El Colegio de México.
- Barnett, Ronald (2002) *Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Bartolucci Incico, J. (1994). *Desigualdad social, educación y sociología en México*. México: CESU-Miguel Ángel Porrúa.
- Bellocchio, Mabel. (2010). *Educación basada en competencias y constructivismo. Un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del siglo XXI*. México: ANUIES- UACJ- Universidad de Colima
- Blanco Bosco, E. (2009). La desigualdad de resultados educativos. Aporte a la teoría desde la investigación sobre la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (43), 1019-1049

- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales*. España: Editorial laia/Barcelona.
- Bourdieu, P. (2000). Cap. IV. Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. En *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 131-164). España: Desclée
- (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2 (5).
- Bourdieu P. y Passeron J. C. (2009). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- (2008). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI
- Bowles, S y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en América capitalista contradicciones de la vida económica*. México: Siglo XXI
- Calderón, David. (2009). *Contra la pared. Estado de la educación en México 2009*. México: Mexicanos Primero
- Calderón Díaz, J. H. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior de Guatemala*. Guatemala: IESALC/UNESCO
- Casillas, M. A., Chain, R. y Jácome N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la universidad veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, XXXVI (142), pp. 7-29.
- Casillas, M. A., de Garay, A., Vergara López, J., y Puebla Rangel, M. (2001). Los estudiantes de la UAM-A, un sujeto social complejo. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (11), México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe. (s/f). *América Latina*. UNAM. Recuperado el 07 de diciembre de 2014, de http://www.cialc.unam.mx/pensamientoycultura/biblioteca%20virtual/diccionario/america_latina.htm
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2013). *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe 2013*. Chile: Naciones Unidas
- Chain Revueltas, R. (2001a). Cap. 7 Alumnos y trayectoria: procesos de información para diagnóstico y predicción. En *Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES. Propuesta metodológica para su análisis* (pp. 197-214). México: ANUIES.

- (2001b). Introducción. En *Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES. Propuesta metodológica para su análisis* (pp. 9-21). México: ANUIES.
- (2001c). Glosario. En *Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES. Propuesta metodológica para su análisis* (pp. 231-244). México: ANUIES.
- Colmenero, Sergio. (2003). *Facultad de Ciencias Políticas y Sociales 1951-2001*. México: FCPyS-UNAM.
- Cuéllar Saavedra, O., Bolívar Espinoza O. G. (2006). ¿Cómo estimar la eficiencia terminal en la educación superior? Notas sobre su estatuto teórico. *Revista de la Educación Superior*, 3 (139), pp. 7-27.
- De Garay Sánchez, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario y de consumo cultural*. México: Ediciones Pomares.
- Delors, Jacques. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Compendio*. París: UNESCO.
- Delval, J. (1992). La formación de conocimiento y el aprendizaje escolar. En *Crecer y Pensar*. México: Ed. Paidós.
- Díaz de Cossio, R. (2005). Desigualdad en la educación. En *Educación y desigualdad* (pp. 21-25). México: Siglo XXI editores.
- Díaz Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV (2), 65-86.
- Dirección General de Evaluación Educativa (2010). *Análisis de trayectorias escolares de las carreras de Ciencias de la Comunicación (Periodismo), Ciencias Políticas y Administración Pública, Relaciones Internacionales y Sociología. (Generaciones 2000 a 2009)*. México: UNAM.
- Dirección General de Administración Escolar. (2010). *Oferta de lugares por carrera y plantel, para el concurso de selección de febrero y junio 2010. Sistema escolarizado*. México: UNAM. Recuperado el 11 de junio de 2012 de https://www.dgae.unam.mx/Febrero2010/ofertalugares/oferta_febrero2010.html y https://www.dgae.unam.mx/Junio2010/ofertalugares/oferta_junio2010.html,
- Dirección General de Planeación (2011). *Agenda estadística UNAM 2011*. México: UNAM. Recuperado el 12 de septiembre de 2012 de <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2011/>
- Dirección General de Planeación y Programación. (2012). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2011-2012*. México: Secretaría de Educación Pública.

Dirección General de Tecnologías de Información y Comunicación. (s/f). *Red Inalámbrica Universitaria*. Recuperado el 16 de octubre de 2014 de <http://www.riu.unam.mx/index.html>

Durkheim, E. (2003). *Educación y Sociología*. México: Ediciones Coyoacán.

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. (2013). *Convocatoria. A la comunidad académica, profesores y alumnos para el diagnóstico y modificación de los planes y programas de estudio de licenciatura 2007*. México: FCPyS

. (s/f). *Centro de estudios sociológicos*. Recuperado el 4 de octubre de 2011 de http://ces.politicas.unam.mx/sobre_ces.php

. (s/f). *Horarios de cursos ordinarios 2012-1*. Recuperado agosto de 2011 de https://escolares.politicas.unam.mx/sitio_sse/horarios/acceso_horariord.php

. (s/f). *Oferta académica Facultad de Ciencias Políticas y Sociales*. Recuperado el 21 de febrero de 2012 de <http://www.politicas.unam.mx/licenciatura.php>

Gil Antón, Manuel, et al. 2009. *Cobertura de la educación superior en México. Tendencias, retos y perspectivas*. México: ANUIES.

Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Gobierno de la República.

Grynspan, R. (2005). Educación y desigualdad económica en América Latina. En *Educación y desigualdad* (pp. 53-81). México: Siglo XXI editores.

Guzmán Gómez, C. (2013). Introducción. En *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades* (7-24). México: ANUIES

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2014). *Clasificación mexicana de actividades de uso del tiempo 2014*. México: INEGI

(2013). *Sistema de Clasificación Industrial de América del Norte, México : SCIAN 2013*. México: INEGI

(2012). *Sistema nacional de clasificación de ocupaciones 2011*. México: INEGI

(2011) *Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010*. México: INEGI

(s/f). *Censo de población y vivienda 2010*. México: INEGI. Recuperado 18 de diciembre de 2014 de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/>

(s/f). *Cuéntame*. Recuperado el 11 de noviembre de 2014 de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/esperanza.aspx?tema=P>

(s/f). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) 2010*. México: INEGI. Recuperado el 7 de enero de 2015 de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/encuestas/hogares/regulares/enoe/>

Instituto Nacional de Salud Pública. (2010). *Encuesta Nacional de Salud en Escolares 2008*. México: Instituto Nacional de Salud Pública

Legorreta, Y. (2001). Cap. V Factores normativos que obstaculizan el egreso y la titulación. En *Deserción, rezago y eficiencia terminal en les IES. Propuesta metodológica para su estudio* (113-122). México: ANUIES.

Ludlow, Leonor. (1984). DOCUMENTOS: 33 años de historia de la FCPyS. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas*, (115-116), 103-138.

Luengo, J. (2005). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Ediciones Pomares.

Littlewood, P. (2005). Escolarización exclusiva. En *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea* (pp. 67-90). Barcelona: Ediciones Pomares

Littlewood, P., Herkommer S. y Koch M. (2005). El discurso de la exclusion social: un análisis crítico sobre conceptos y modelos de interpretación. En *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea* (pp. 19-42). Barcelona: Ediciones Pomares.

Malacón Díaz, J. A. (2005). La desigualdad en la educación. En *Educación y desigualdad* (pp. 27-35). México: Siglo XXI editores.

Marchesi, Á. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (23), 135-163.

Mariscal González, S. L. (2013). Capítulo 4. La integración social de los estudiantes a la vida universitaria en el primer año. En *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades* (129-154). México: ANUIES

Márquez, A. (2001). Financiamiento de la educación y distribución de oportunidades. *Sinéctica*, (18), 24-41.

- Martínez Rizo, F. (2002). Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (16), 415-443. Recuperado el 28 de febrero de 2013, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14001603.pdf>
- (2001). Capítulo I. Estudios de la eficiencia en cohortes aparentes. En *Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES. Propuesta metodológica para su análisis* (pp. 25-49). México: ANUIES.
- Maya, C. (2012). *El abandono escolar. Una perspectiva sociocultural para su interpretación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mier y Terán M. y Pederzini, C. (2010). Cambio sociodemográfico y desigualdades educativas. En *Los grandes problemas de México. Vol. VII. Educación* (pp. 623-657). México: El Colegio de México.
- Miller Flores, D. (2002). Entre el proyecto y la fantasía: la representación de futuro de un grupo de jóvenes estudiantes. *Sociológica*, (49), 231-263.
- Muñoz Izquierdo, C. (2009), Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas públicas: La experiencia de México. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 7(4), 28.45
- Nassif, R. (1984). *Teoría de la educación: Problemática pedagógica contemporánea*. España: Ed. Cincel- Kapelusz.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2014). *Education at a Glance 2014. OECD Indicators*. OECD Publishing
- (2013). *Panorama de la educación 2013. Indicadores de la OCDE*. España: OCDE-Santillana.
- (2011). *Panorama de la educación 2011. Indicadores de la OCDE*. España: OCDE-Santillana.
- Páramo, G. J y Correa, C. A., (1999). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. *Revista Universidad Eafiti*, 35 (114), 65-78.
- Paredes Vilchiz, Y. (2008). *Sociedad del conocimiento: universidad pública y calidad educativa. Estudio de caso: el desempeño escolar en el área de metodología en la FCPyS. Plan de estudios 1997*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pascarella, E; Pierson, C; Wolniak, G; y Terenzini, P. (2004). *First- Generation College Students. Additional evidence on college experiences and outcomes*. En *The Journal of Higher Education*, 75 (3), 249-284

- Pascarella, E., Rendon, L., Upcraft, M., Millar, S., Allison, K., Gregg P., y Jalomo R. (1994). *The transition to college: diverse students, diverse stories*. En *Research in Higher Education*, 35 (1), 57-73
- Pedroza Flores, R., Villalobos G., Farfán C. y Navarrete E. (2010). *Políticas compensatorias para la educación superior en 10 países de América Latina*. México: UDUAL-UAEM.
- Pérez Franco, L. (2001). Cap. IV Los factores socioeconómicos que inciden en el rezago y la deserción escolar. En *Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES. Propuesta metodológica para su análisis* (pp. 97-112). México: ANUIES.
- Pérez González, J. A. (2006). La eficiencia terminal en programas de licenciatura y su relación con la calidad educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficiencia Escolar*, 130-148.
- Presidencia de la República. (2014). *Segundo Informe de Gobierno 2013-2014. Anexo estadístico. México con educación de Calidad*. México: Presidencia de la República. Recuperado el 20 de septiembre de 2014, de <http://www.presidencia.gob.mx/segundoinforme/>
- Ramírez García, R. G. (2013). Cap. 1 ¿Qué representa para los estudiantes de hoy adentrarse en la educación superior. En *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades* (27-61). México: ANUIES
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Real Academia Española*. España: RAE. Recuperado en 2014, de <http://www.rae.es/>
- Reimers, F. (2000). ¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5 (9), 11-69.
- Riquer, F. y Tepichín, A. M., (2001), Mujeres jóvenes en México. De la casa a la escuela, del trabajo a los quehaceres del hogar. En *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social* (pp. 493–525). México: UIA-UNICEF-CINTERFOR/OIT-RET-CONALEP. Recuperado el 07 de junio de 2014, de <http://www.uia.mx/campus/publicaciones/jovenes/pdf/epieck16.pdf>
- Rodríguez Laguna, J., Hernández Vázquez, J. M. (2008). La deserción escolar universitaria en México. La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 8 (1),1-30.
- Romo López, A y Fresán Orozco M. (2001). Cap. VI Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago. En *Deserción, rezago*

- y eficiencia terminal en les IES. Propuesta metodológica para su estudio* (123-194). México: ANUIES.
- Rubio Oca, J. (2005). Educación y desigualdad. En *Educación y desigualdad* (111-118). México: Siglo XXI editores.
- Secretaría de Gobernación. (2012, 9 de febrero). DECRETO por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*, p. 2-3
- Sen, A. (1999). *Nuevo examen de la desigualdad*. España: Alianza Editorial
- Silva Laya, M y Rodríguez Fernández A. (2013). ¿Cómo viven su primer año universitario los jóvenes provenientes de sectores de pobreza? En *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades* (95-127). México: ANUIES
- Silver, H. (2005). Reconceptualización de la desventaja social: tres paradigmas de la exclusión social. En *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea* (pp. 48-66). Barcelona: Ediciones Pomares
- Solana, F. (2005). *Educación y desigualdad*. México: Siglo XXI editores.
- Solís, P. (2010). La desigualdad de oportunidades y las brechas de escolaridad. En *Los grandes problemas de México. Vol. VII. Educación* (pp. 599-621). México: El Colegio de México.
- Suárez, M. H. (2001). *Rezago educativo y desigualdad social en el estado de Morelos. Retos de la gestión social*. México: UNAM-CRIM-Miguel Ángel Porrúa.
- Tinto, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: UNAM-ANUIES.
- Valle, R, Rojas, G, y Villa, A. (2001). Cap. II El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: Un método de análisis. En *Deserción, rezago y eficiencia terminal en les IES. Propuesta metodológica para su estudio* (51-74). México: ANUIES.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (s/f). *Series históricas*. Recuperado el 24 de febrero de 2011 de http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php.
- UNESCO. (2013). *Replantear la educación en un mundo de mutación*. París: UNESCO

(2002). *Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia. Documento sobre Estado del Arte*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia, UN-ICFES.

(s/f). *Thesaur*. Recuperado el 21 de junio de 2014, de <http://databases.unesco.org/thessp/>

UNIDEUSTO.ORG. (s/f). *Tuning. Educational Structures in Europe*. Recuperado el 27 de agosto de 2014, de <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>

ANEXOS



Nombre _____ Fecha _____
 Carrera _____ Turno _____ Año de ingreso _____
 Edad _____ Estado civil _____ Hijos _____
 Dirección electrónica: _____

Estimado estudiante este cuestionario es parte de la investigación de tesis doctoral que indaga las causas y consecuencias de la deserción y rezago, que toma como estudio de caso la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Consta de 16 preguntas, la información proporcionada será confidencial y su utilización será solamente para fines académicos

1. ¿Con quién vives?

2. Número de hermanos: _____

3. Lugar que ocupas (de mayor a menor): _____

4.Cuál es la ocupación de tu:

Padre _____

Madre _____

Hermano (s) _____

De ti _____

5. Si trabajas ¿Cuál es el motivo por el que lo haces?

6.Cuál es el nivel de estudios de

Nivel de estudios	Padre	Madre	Hermano(a)	Hermano(a)	Hermano(a)	Hermano(a)
Primaria						
Secundaria						
Bachillerato						
Bachillerato técnico						
Licenciatura						
Posgrado						

7. ¿Cuál es el ingreso promedio total mensual de tu familia (incluye las aportaciones de todos los que viven bajo el mismo techo)?

Hasta 1,794.6	
Más de 1,794.6 a 3,589.2	
Más de 3,589.2 a 5,383.8	
Más de 5,383.8 a 8,973	
Más de 8,973 a 17,946	
Más de 17,946	

8. ¿Condición de trabajo de

Trabajo	Padre	Madre	Hermano(a)	Hermano(a)	Hermano(a)	Hermano(a)
Propietario de negocio						
Profesional independiente						
Empleado de oficina						
Empleado servicios (tienda)						
Intendente						
Obrero						

Otro _____

9 ¿Cuál es el nombre de la escuela de educación media superior de dónde provienes?

10. Marca con una X, qué tipo de escuela es

Privada _____ Privada religiosa _____ Pública _____ Otra _____

11. ¿Cuál es promedio que obtuviste en el bachillerato? _____

12. Marca con una X la opción por la cual ingresaste a la facultad

Pase reglamentado _____ Concurso de selección _____

13. ¿Cuál fue tu primera opción para ingresar a la licenciatura?

14. Anota el número y nombre de las materias que reprobaste en cada semestre

Semestre	Número de materias reprobadas	Nombre de las materias
Primero		
Segundo		
Tercer		
Cuarto		

15. Anota el nombre de las materias que tienes reprobadas al quinto semestre, marca entre paréntesis con una R las que estas recurriendo este semestre

16. ¿Qué promedio tienes al quinto semestre?

Agradezco su participación y le reitero que la información que usted nos proporcionó será confidencial y para fines académicos. Así también espero si es necesario contar con participaciones futuras.



Lugar: _____ Hora: _____ Fecha: _____
Nombre del entrevistador: _____
Nombre: _____ Edad: _____ Carrera: _____
Género: _____ Tipo de alumno: _____

Estimado estudiante esta entrevista es parte de la investigación de tesis doctoral que indaga las causas y consecuencias de la deserción y rezago, que toma como estudio de caso la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. La entrevista consta de 19 preguntas, podrías contestarlas de la manera más detallada posible. La información proporcionada será confidencial y su utilización será solamente para fines académicos

Sociales

1. Podrías decirme ¿cómo es que está conformada tu familia, cuáles son sus edades, sexo, nivel de estudios, lugar de nacimiento y posición en la familia
2. En tu casa, ¿Cómo se organiza el trabajo doméstico y cuál es tu participación?
3. En tu casa cuentas y puedes hacer uso de una computadora, conexión a internet, impresora y libros para realizar tus labores escolares
4. ¿Cuál es el tiempo aproximado y el medio de transporte que utilizas para llegar a la escuela?

Culturales

5. ¿Qué actividades realizas en tu tiempo libre y vacaciones?
6. ¿Qué actividades realizas diariamente y cuál es tiempo aproximado que le dedicas a cada una?
7. Podrías mencionar si en los últimos 6 meses haz asistido algún evento deportivo o cultural: música, cine, teatro, danza, exposiciones fotográficas/pintura, conferencias. ¿cuál es el motivo por el que asistes o bien no asistes?

Antecedentes escolares

8. En el bachillerato ¿Cómo consideras que fue tu trayectoria escolar?
9. ¿Cómo es que decidiste estudiar la carrera de _____?

Institucionales

10. La facultad te ofrece las condiciones mínimas necesarias para tu desarrollo académico
11. Además de las actividades académicas, ¿asistes a alguna actividad deportiva, cultural o recreativa en la universidad?
12. ¿Qué opinión tienes de los docentes en cuanto al conocimiento, las habilidades y los métodos de evaluación y enseñanza?

Individuales académicos

13. ¿Qué tipo de materiales o estrategias elaboras para llevar a cabo tus trabajos escolares o preparar tus clases?

14. ¿Cuáles son los factores que consideras influyeron para que fueras reprobando materias?
15. ¿Cuáles son los motivos por los cuáles haz dejado de asistir a clase?
16. ¿Qué materias consideras fueron las más complicadas en la licenciatura y por qué?
17. ¿Qué consideras se puede cambiar para evitar la deserción y el rezago?
18. Con respecto a tu carrera y al mercado laboral ¿cuáles son las expectativas que tuviste al ingreso, los que tienes?

Observaciones:

Agradezco su participación y le reitero que la información que usted nos proporcionó será confidencial y para fines académicos. Así también espero si es necesario contar con participaciones futuras.

PODER EJECUTIVO
SECRETARIA DE GOBERNACION

DECRETO por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos.- Presidencia de la República.

FELIPE DE JESÚS CALDERÓN HINOJOSA, Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, a sus habitantes sabed:

Que la Comisión Permanente del Honorable Congreso de la Unión, se ha servido dirigirme el siguiente

DECRETO

"LA COMISIÓN PERMANENTE DEL HONORABLE CONGRESO DE LA UNIÓN, EN USO DE LA FACULTAD QUE LE CONFIERE EL ARTÍCULO 135 CONSTITUCIONAL Y PREVIA LA APROBACIÓN DE LAS CÁMARAS DE DIPUTADOS Y DE SENADORES, ASÍ COMO DE LA MAYORÍA DE LAS LEGISLATURAS DE LOS ESTADOS, DECLARA REFORMADO EL PÁRRAFO PRIMERO; EL INCISO C) DE LA FRACCIÓN II Y LA FRACCIÓN V DEL ARTÍCULO 3o., Y LA FRACCIÓN I DEL ARTÍCULO 31 DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS.

Artículo Primero. Se reforman el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, para quedar como sigue:

Artículo 3o. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

...

I. ...

II. ...

Además:

a) ...

b) ...

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;

III. ...

IV. ...

V. Además de impartir la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo la educación inicial y a la educación superior– necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;

VI. a VIII. ...

Artículo Segundo. Se reforma la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, para quedar como sigue:

Artículo 31. ...

I. Hacer que sus hijos o pupilos concurran a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria, secundaria, media superior y reciban la militar, en los términos que establezca la ley.

II. a IV. ...

ARTÍCULOS TRANSITORIOS

Primero. El presente Decreto entrará en vigor al día siguiente al de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

Segundo. La obligatoriedad del Estado de garantizar la educación media superior, como deber del mismo de ofrecer un lugar para cursarla a quien teniendo la edad típica hubiera concluido la educación básica, se realizará de manera gradual y creciente a partir del ciclo escolar 2012-2013 y hasta lograr la cobertura total en sus diversas modalidades en el país a más tardar en el ciclo escolar 2021-2022, con la concurrencia presupuestal de la Federación y de las entidades federativas, y en los términos establecidos en los instrumentos del Sistema Nacional y los Sistemas Estatales de Planeación Democrática del Desarrollo.

Tercero. Para dar cumplimiento al principio de obligatoriedad, en los presupuestos federal, de las entidades federativas y de los municipios, se incluirán los recursos necesarios; asimismo, se establecerán los mecanismos para impulsar la implementación de presupuestos plurianuales que aseguren a largo plazo los recursos económicos crecientes para infraestructura de la educación media superior.

Cuarto. Dentro de los 180 días siguientes a la entrada en vigor del presente Decreto, el Congreso de la Unión y las legislaturas de los estados, deberán adecuar en el ámbito de sus respectivas competencias, la Ley General de Educación y demás disposiciones legales aplicables en la materia.

México, D.F., a 11 de enero de 2012.- Dip. **Guadalupe Acosta Naranjo**, Presidente.- Dip. **Francisco Alejandro Moreno Merino**, Secretario.- Sen. **Luis Alberto Villarreal García**, Secretario.- Rúbricas."

En cumplimiento de lo dispuesto por la fracción I del Artículo 89 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y para su debida publicación y observancia, expido el presente Decreto en la Residencia del Poder Ejecutivo Federal, en la Ciudad de México, Distrito Federal, a ocho de febrero de dos mil doce.- **Felipe de Jesús Calderón Hinojosa**.- Rúbrica.- El Secretario de Gobernación, **Alejandro Alfonso Poiré Romero**.- Rúbrica.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

CONVOCATORIA

A LA COMUNIDAD ACADÉMICA, PROFESORES Y ALUMNOS PARA EL
DIAGNÓSTICO Y MODIFICACIÓN DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE
ESTUDIO DE LICENCIATURA DE 2007

De conformidad al artículo 15 del Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio, que a la letra dice:

"Cada 6 años los consejos técnicos realizarán un diagnóstico de los planes y programas de estudio de su competencia con la finalidad de identificar aquellos que requieran modificarse parcial o totalmente. Las propuestas de nuevos planes de estudio podrán derivarse de este diagnóstico. Los consejos técnicos y los directores de las entidades académicas difundirán la información respecto de los proyectos de modificación de planes y programas de estudio de manera amplia a través de boletines, circulares, gacetas o de medios electrónicos al alcance de la Universidad. Asimismo, se fijarán lineamientos para promover y conducir la participación de la comunidad en la evaluación de los planes de estudio y en los procesos de modificación, de la manera en que los consejos técnicos lo estimen conveniente. El diagnóstico será conocido por los consejos académicos de área o bachillerato según corresponda";¹ y

Considerando:

Que la última modificación a los planes de estudio de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales se verificó en 2007, cumpliéndose el precepto normativo antes citado;

Que es de interés del H. Consejo Técnico impulsar la participación amplia de la comunidad académica, de profesores y de alumnos para conocer sus opiniones y propuestas de diagnóstico y modificación de los planes y programas de estudio;

¹ Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Administración Escolar, Normatividad, Legislación Universitaria, *Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio*, México, citado el 7/11/2013, formato http, disponible en <https://www.dgae.unam.mx/normativ/legislacion/regeples.html>

Este Consejo Técnico

C O N V O C A

a la comunidad académica, profesores y alumnos a participar en el diagnóstico y en el proceso de modificación a los planes y programas de estudio de licenciatura conforme a las siguientes

B A S E S

PRIMERA. Se establece la Comisión General para la modificación de los planes y programas de estudio de licenciatura integrada por consejeros técnicos representantes de profesores y alumnos, según lo acuerde el propio Consejo Técnico; los consejeros estudiantes y profesores ante el Consejo Académico de Área de las Ciencias Sociales; dos profesores por licenciatura con reconocimiento en sus respectivas comunidades académicas y representantes de la Dirección vinculados al procedimiento de modificación a los planes y programas de estudio: los titulares de la Secretaría del Consejo Técnico, de la División de Estudios Profesionales, de la División del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia y la Secretaría de Planeación. Dicha Comisión General será presidida por el Presidente del Consejo Técnico.

SEGUNDA. Se establece la Comisión Local por cada licenciatura para la modificación a los planes y programas de estudio compuesta por el Coordinador del centro de estudios, que presidirá la Comisión; dos profesores que participan en la Comisión General, un profesor por cada área disciplinaria y/u opción terminal, un representante del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia, dos consejeros técnicos representantes de alumnos, así como dos alumnos designados por la Comisión General, de acuerdo con la convocatoria que se emita.

TERCERA. La Comisión Local de cada especialidad organizará subcomisiones de trabajo con base en criterios que la propia Comisión acuerde, y se integrará por profesores y alumnos tanto del Sistema Escolarizado como del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia.

CUARTA. La comunidad académica, profesores y alumnos interesados en participar, deberán enviar sus propuestas escritas, individuales o colectivas, a la Comisión Local correspondiente para su discusión. Las propuestas deberán tener una extensión máxima de tres cuartillas y en ellas se debe señalar: a) diagnóstico y b) propuesta específica de modificación.

QUINTA. Los profesores podrán entregar a la Comisión Local correspondiente, sus evaluaciones y propuestas de modificación a los programas de las asignaturas que imparten y con respecto a los objetivos, contenidos temáticos, bibliografía, estrategias de enseñanza y aprendizaje y mecanismos de evaluación, en un máximo de cinco cuartillas.

SEXTA. Cada centro de estudios de especialidad organizará reuniones y seminarios abiertos a la comunidad académica para el diagnóstico y propuestas de modificaciones a los planes y programas de estudio. En cada reunión o seminario se nombrará un relator para recabar y redactar las conclusiones de los trabajos, las cuales serán remitidas a la Comisión Local.

SÉPTIMA. Los trabajos de consulta a la comunidad académica a que aluden las Bases CUARTA, QUINTA y SEXTA deberán ser entregados en la Comisión Local correspondiente en el periodo de diagnóstico comprendido del 25 de noviembre de 2013 al 21 de abril de 2014.

OCTAVA. En el periodo comprendido del 21 al 28 de abril de 2014, las comisiones locales de cada especialidad deberán entregar a la Comisión General los diagnósticos para su discusión y aprobación.

NOVENA. La Comisión General se reunirá con una periodicidad de 15 días o con mayor frecuencia, de ser necesario, para evaluar los avances de las propuestas de modificación.

DÉCIMA. En el periodo comprendido entre el 22 de abril y el 31 de octubre de 2014, las comisiones locales de cada especialidad deberán entregar a la Comisión General los proyectos de modificación a los planes y programas de estudio de acuerdo a los lineamientos señalados en la *Guía Operativa para la Elaboración, Presentación y Aprobación de Proyectos de Creación y Modificación de Planes y Programas de Estudio de la Licenciatura*, para su discusión y aprobación.

DECIMOPRIMERA. En la primera quincena de noviembre de 2014 la Comisión General deberá turnar al H. Consejo Técnico los proyectos de modificación a los planes y programas de estudio de licenciatura para su discusión y, en su caso, aprobación en la sesión correspondiente.

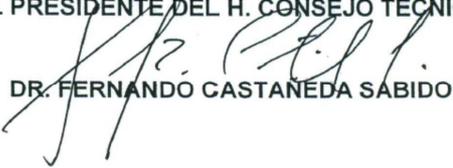
DECIMOSEGUNDA. Después de ser revisadas y, en su caso, aprobadas las propuestas de modificación a los planes de estudio por el H. Consejo Técnico, serán enviadas a la Unidad de Apoyo a los Consejos Académicos del Área y al Consejo Académico del Área de las Ciencias Sociales.

DECIMOTERCERA. Una vez que el Consejo Académico del Área de las Ciencias Sociales tome conocimiento de dichas modificaciones, se procederá a realizar las

· adecuaciones de carácter académico-administrativo necesarias para su puesta en operación, con la participación de la División de Estudios Profesionales, de la División del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia y la Secretaría de Servicios Escolares. Dichas adecuaciones serán enviadas a la Dirección General de Administración Escolar.

DECIMOCUARTA. Esta convocatoria será publicada en lugares concurridos de la Facultad, así como en su dirección electrónica: <http://www.politicas.unam.mx>

ATENTAMENTE
"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"
Ciudad Universitaria, a 25 de noviembre de 2013
EL PRESIDENTE DEL H. CONSEJO TÉCNICO


DR. FERNANDO CASTANEDA SABIDO