



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**Habilidades sociales y motivación como factores
determinantes en la permanencia escolar
universitaria: estudio de dos casos**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A:

**Karla Paola Victoria Limón
María Quetzalli López Torres**



**Directora de tesis: Dra. Irma Rosa Alvarado Guerrero
Dictaminadora: Dra. Ana Elena del Bosque Fuentes
Dictaminadora: Dra. María Luisa Cepeda Islas**

Los Reyes Iztacala, Estado de México, 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por ser un espacio de reflexión, aprendizaje y crecimiento continuo.

A la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, por envolvernos y sembrar el interés y gusto por aprender, ejercer y ser profesionales éticos y críticos. Por ese sentido humano que nos ayudaste a forjar, y porque de ti nos llevamos más que sólo conocimientos.

A la DGAPA, quien a través del proyecto PAPIME 307818, otorgó el financiamiento y el espacio para la realización de este trabajo.

A la guía de la Dra. Irma Rosa Alvarado Guerrero, quien nos brindó su apoyo, su tiempo, su experiencia y su paciencia en cada momento de consulta y soporte.

A la Dra. Ana Elena del Bosque Fuentes y la Dra. María Luisa Cepeda Islas, por construir junto a la Dra. Alvarado el espacio de apreciación y construcción. A todas ustedes, gracias por sus valiosos aportes al trabajo, no hubiera sido posible sin cada comentario y reflexión.

¡Gracias, gracias, gracias!

Dedicatorias

Mamá

Por la fuerza que tienes y que pones en mí.

Por tus sacrificios.

Pero sobre todo por tu dirección, sin la cual no hubiera logrado llegar.

Papá

Por el impulso y la comprensión que día con día me ayudan a reconocer quién soy con la seguridad de que está bien.

Diego

Porque eres ejemplo, guía, apoyo y cómplice de lo que día con día trabajo en construir.

Porque siempre has estado, porque ahora estás y porque estoy segura que seguirás.

Juan

Por las risas, por las diferencias, y por las incontables mañanas oscuras que caminamos para llegar. También por encontrar el compañero perfecto para terminar las tareas de madrugada.

Pao

Por compartir quién eres.

Por entender quién soy.

Por poner la semilla de la convicción y el compromiso.

Por caminar de la mano este camino que nos enseñó más de lo que somos y de lo que podemos lograr.

Asael, Carmen, Aura, Julia, Carlos, Eduardo

Por la confianza que ponen en mí cuando la olvido.

Porque son oídos que escuchan atentos.

Porque son espacios en donde comparto y recibo, espacios de honesto intercambio que me ayudan a construirme.

¡Gracias por ayudarme a ser quien soy!

María Quetzalli López Torres

Dedicatorias

El presente trabajo ha sido una labor ardua que ha conllevado diversas emociones y experiencias, la cual no habría sido posible sin la presencia de todas y cada una de las personas que me han apoyado, me han brindado su amor y sus palabras de aliento, los amo hoy y siempre.

A mi madre por ser mi ejemplo de vida, mi fuerza y mi inspiración en cada paso; gracias por creen en mí, por alentarme a seguir mis sueños, por tu alegría, tu amor, tus cuidados, y especialmente por dejar buenos cimientos en mi vida, todo lo que soy te lo debo a ti. Tú me fortaleces, me enseñas a ser valiente y a no rendirme, eres mi maestra, mi guía, mi amiga y mi héroe; me siento la más dichosa por tenerte, te admiro y bendigo tu existir hoy y siempre, has hecho un fenomenal trabajo como madre, gracias por tanto y por todo. Espero un día poder llegar a ser la mitad de la gran mujer que eres.

A mi padre por amar, valorar y cuidar de esa niña que un día se atrevió a soñar y hoy está a punto de culminar uno de sus objetivos, eres una de mis mayores motivaciones para seguir adelante en esta gran aventura que es la vida, llenas mi existir de dicha y orgullo, gracias por tu apoyo y confianza, eres un ejemplo de amor incondicional y ternura.

A mi abuela Ana por amarme, protegerme y ser una segunda madre. Tienes plata en tu cabello y oro cálido en tu corazón, cuando te veo a los ojos encuentro sabiduría, compasión, amor y fe, gracias por alimentar mi cuerpo y mi alma.

A mi hermana por el apoyo incondicional, eres y has sido como una luz en el paisaje, siempre estás en el momento correcto y en el lugar adecuado, gracias por acompañarme, darme ánimo y ser mi complemento.

A Roomy y Reny por ser mis compañeros fieles, en mi vida no hay cómplices más hermosos y valerosos; son la prueba fehaciente de que el amor incondicional si existe, nunca podré pagar sus desvelos y cuidados, gracias por todo.

A Maharba Annel González García por ser una docente íntegra que inspiró y fomentó mi aprendizaje, su enseñanza marcó mi estancia en CCH Vallejo y generó un impacto favorable en mi trayecto por la Universidad.

Y a mis hermanos de corazón:

A Ulíanova Herrera Rojas por ser mi otra mitad, confidente y sostén en los momentos más difíciles, gracias por tu compañía y lealtad; eres lo más bonito que no pensé que me pasara en un camión, tu vida cambió mi vida. Gracias por levantar mi ánimo y ser un razón para sonreír.

A Yunuén Bautista Orzuna por ser mi luz, alentarme a seguir, escucharme y siempre transmitirme paz; por ser el ser más amoroso y paciente, gracias por no permitir que me derrumbara en este proceso.

A Adrián Cisneros Cabrera por tener las palabras precisas en los momentos más oscuros, por permanecer, estar y ser siempre un apoyo e inspiración en los momentos de crisis y felicidad, te adoraría lo que dure la eternidad.

A Fernanda Cruz Conde por ser el Yin de mi Yang, gracias por enriquecer mi existir y estar inclusive en los momentos más tormentosos, con tu nobleza y lealtad. Desde que me crucé con tu sonrisa ya no existe problema sin solución, eres una inspiración y ejemplo de constancia y esfuerzo, te admiro y valoro.

Y en especial a María Quetzalli López Torres, por ser mi compañera de Tesis, no fue fácil, pero vivir esta aventura a tu lado sin duda lo ha hecho más agradable y satisfactorio, estoy inmensamente agradecida con la vida por habernos colocado en este camino juntas, gracias por no rendirte jamás, por tu corazón noble, tu entusiasmo, y pasión por ejercer esta disciplina. Gracias por compartir anécdotas, risas y un sueño que está a punto de culminarse, que vengan muchos éxitos.

¡Gracias por tanto y por todo, esto es por y para ustedes!

Karla Paola Victoria Limón

Índice	
Resumen.....	1
Introducción.....	2
CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN: IMPLICACIONES Y RETOS	5
1.1. Educación en México	8
1.2. Educación superior en México. Importancia y retos	12
1.3. Carrera de Psicología en México: El caso de la FES Iztacala.....	17
1.4. Implicaciones del cambio curricular.....	23
CAPÍTULO 2. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	27
2.1. Trayectoria escolar como herramienta para el estudio del proceso de Educación	28
2.2. Rendimiento académico	30
2.3. Deserción escolar.....	32
2.4. Permanencia escolar.....	36
2.5. Participación y permanencia escolar: referentes teóricos	39
2.6. Justificación.....	41
CAPÍTULO 3. MOTIVACIÓN Y HABILIDADES SOCIALES (HHSS)	43
3.1. Antecedentes y definición de la motivación.....	43
3.2. Dimensiones de la motivación.....	47
3.2.1. Motivación y autoconcepto académico.....	47
3.2.2. Motivación y atribuciones causales	49
3.2.3. Motivación y orientación de la conducta a metas	50
3.3. Origen del constructo de las Habilidades Sociales (HHSS)	52
3.4. Definición de las Habilidades Sociales (HHSS).....	53
3.5. Adquisición de las Habilidades Sociales (HHSS).....	54
3.6. Importancia de las HHSS en el ámbito académico y el caso particular de Psicología.....	56
3.7. Principales componentes de las HHSS.....	58
3.7.1. Componentes no verbales.....	58
3.7.2. Componentes paralingüísticos	59
3.7.3. Componentes verbales.....	59
3.7.4. Componentes cognitivos	60
3.8. Principales HHSS y permanencia escolar.....	61

4. METODOLOGÍA	63
4.1. Objetivo general	63
4.2. Objetivos específicos	64
4.3. Selección y descripción de participantes.....	65
4.4. Procedimiento	66
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS	70
5.1. Relación familia - escuela - situación emocional	70
5.2. Participación del alumno en sus entornos escolares.....	78
5.3. Relación entre motivación y permanencia escolar	89
5.4. Relación entre habilidades sociales (HHSS) y permanencia escolar	104
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	116
7. REFERENCIAS	149
8. ANEXOS	162

Resumen

El presente trabajo se ocupó de analizar la trayectoria escolar de dos estudiantes de la generación 2017 de la carrera de Psicología bajo el supuesto de que las HHSS y la motivación son dos factores determinantes de su permanencia escolar. Participó E, un hombre de 21 años y D, una mujer de 22 años, quienes se encontraban cursando el 7º semestre de la carrera al momento del estudio. La metodología empleada fue de corte cualitativo con enfoque fenomenológico para comprender el sentido, significado y estructura de la participación de los estudiantes en el entorno educativo, a través de la realización de entrevistas. El análisis de los resultados se presentó de acuerdo con los datos recuperados sobre el contexto social, cultural y político en que tuvo lugar su trayectoria escolar, teniendo como principales ejes los postulados de la teoría de la participación de Tinto y su relación con las habilidades sociales y la motivación. Se encontró una relación entre las variables estudiadas, y se sugiere ampliar las investigaciones en el tema dada la complejidad y particularidad de los contextos y realidades estudiantiles.

Palabras clave: habilidades sociales, motivación, permanencia universitaria, deserción universitaria, rendimiento escolar, trayectoria escolar.

El estudio total del ámbito educativo, cualquiera que sea el marco referencial, representa un gran reto dado que las variables con que se relaciona son amplias y numerosas. Más complejo se vuelve el estudio, si lo que se busca es indagar en las particularidades, considerando componentes que no han sido estudiados en conjunto con anterioridad.

Tal es el caso del presente trabajo, que se desprende del proyecto PAPIME PE307818 y de las reflexiones acerca de la Teoría de la participación de Vicente Tinto (1982, 1997, 2000, 2003, 2006-2007). Este autor recalca la importancia de realizar investigación integral del alumno, haciendo gran énfasis en el papel del aula escolar. Entre sus aportaciones más destacadas está el concepto de participación, habilidad referente a la creación de relaciones sociales y académicas, la cual reconoce como crucial para que el estudiante logre enfrentar las exigencias que la universidad conlleva, para que se sienta identificado con el contexto académico y logre concluir con éxito su proceso educativo. A saber, son estas las aportaciones que sirvieron como base para suponer a las habilidades sociales y la motivación como dos factores notables en el fenómeno de la permanencia escolar, pues consideramos que pueden ser dos características facilitadoras de la participación del alumno en el contexto universitario.

Dado que el estudio se enfoca en casos particulares, consideramos pertinente comenzar con una contextualización para entender las generalidades del tema de educación y su impacto en la vida de los estudiantes entrevistados, de manera que el abordaje del capítulo uno tiene el propósito de brindar datos de aspectos que sirvan para ejemplificar la complejidad del estudio de la educación y del contexto en que tiene lugar este trabajo. Por esto, en dicho capítulo se abordarán los retos que enfrenta la educación en términos políticos, sociales, de investigación y los desafíos que tiene la educación superior en México, para analizar su impacto en los casos de particular estudio.

Comenzamos dicho capítulo desarrollando temas relacionados con los desafíos que enfrenta la educación en términos políticos, sociales, económicos y culturales. Posteriormente presentamos antecedentes históricos que comprenden el espacio temporal en que se dio el proceso educativo de los participantes, los cuales nos dejan ver el enmarañado y complejo contexto de los procesos educativos.

Además, se exponen datos de la historia de la Psicología en México, los cuales manifestaron características del contexto educativo de interés, el cual tiene la particularidad de una actualización curricular en la generación 2017, por lo que en el último apartado del capítulo se abordan las implicaciones de las transformaciones en el plan de estudios.

Una vez descrito el contexto a tratar, en el capítulo dos nos ocupamos de indagar en los avances de la investigación educativa. Comenzamos reportando aportaciones que describen las temáticas de mayor renombre en la materia; cuya historia deja entrever espacios de oportunidades para trabajar en temas de educación. Posteriormente, se atenderán conceptos imprescindibles de tratar para entender lo referente al fenómeno de la permanencia escolar, para destacar el valor de recuperar datos de la trayectoria estudiantil, lo cual justifica parte de la metodología empleada en el trabajo.

Finalizamos este apartado recapitulando los trabajos de Vicente Tinto (1982, 1997, 2000, 2003, 2006-2007), los cuales dirigieron nuestro principal objetivo que involucra el análisis de la trayectoria escolar de dos estudiantes de la generación 2017 de Psicología, en el marco del nuevo plan de estudios de la carrera en la FES Iztacala, bajo el supuesto de que las habilidades sociales (HHSS) y la motivación son dos factores determinantes de su permanencia escolar; objetivo que se desprende de las reflexiones sobre lo que es mínimamente necesario para lograr la interacción del alumno en el entorno educativo.

Para el tercer y último capítulo teórico, presentaremos las definiciones y características de los dos factores a estudiar en el proceso formativo de los participantes. Más adelante se explicará la relación de cada elemento con el contexto estudiantil, en donde se incluyen aportaciones que apuntan a la existencia de posibles vínculos entre ambos factores, datos muy útiles para el apartado de discusión. Además, se describirán las características de cada factor, las cuales fueron de gran apoyo en el proceso de análisis de nuestros resultados.

Posterior a este capítulo, en el apartado cuatro se expone la metodología empleada en el trabajo, iniciado por la presentación del objetivo general de la investigación, y los objetivos específicos, compuestos por propósitos referentes a la indagación, el análisis y la identificación de momentos, situaciones y factores relacionados con el tema de permanencia estudiantil; los cuales involucran elementos específicos importantes a considerar, siendo descritos y explicados en el análisis de los datos recuperados.

A su vez, en este apartado se detallan las características de la metodología del trabajo, la cual es de corte cualitativo con enfoque fenomenológico. Se eligió tal enfoque dado que el principal objeto de análisis fue la experiencia de los participantes, lo que representó la importante tarea de comprender el sentido y significado de lo que cada uno de ellos compartió con nosotros. Asimismo, se describen las características de los participantes, el procedimiento que siguió la investigación y las categorías de análisis que condujeron a la presentación de los resultados.

En conjunto, en el apartado cinco se muestra una descripción detallada de cada uno de los criterios considerados para el análisis de los datos obtenidos, los cuales establecimos en cuatro categorías: *Relación familia - escuela - situación emocional*; *Participación del alumno en sus entornos escolares*; *Relación entre motivación y permanencia escolar*; y *Relación entre habilidades sociales (HHSS) y permanencia escolar*. Estas categorías se presentan respaldadas con citas textuales que fueron recuperadas de las entrevistas, las cuales apoyan y ejemplifican las afirmaciones presentadas.

Finalmente, en el apartado seis se expone una reflexión de los datos obtenidos, los cuales comparamos con los trabajos citados en la parte teórica para crear una discusión constructiva entre las vivencias recuperadas, y las aportaciones de las teorías e investigaciones; los cuales fueron descritos y clasificados mediante la agrupación de las variables que hace Tinto en su trabajo realizado entre 1989 y 1993 (como se citó en Díaz, 2008), en donde hace referencia a 1) las características familiares y personales; 2) las habilidades y capacidades del alumno; y 3) a las experiencias preuniversitarias como factores que impactan el desempeño y rendimiento del estudiante; concluyendo dicha discusión con las vivencias dentro del contexto universitario.

Es así que realizamos un amplio y exhaustivo análisis que nos permite confirmar la relación e importancia de los dos factores que consideramos determinantes; los cuales se vinculan con la teoría de Vicente Tinto, y con la información citada en el capítulo uno, con lo que constatamos la importancia de la promoción de una buena calidad educativa a través del concepto de participación.

Concluimos este apartado mencionando algunas de las dificultades que se nos presentaron, con el propósito de aportar e incitar a la realización de nuevos trabajos en este campo, el cual consideramos imprescindible de seguir estudiando.

1. EDUCACIÓN: IMPLICACIONES Y RETOS

“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”.

Art. 26, Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1945 (como se citó en Humanos, 2016)

El tema de la educación es un mundo de ideas, pensamientos y supuestos teóricos en su mayoría complejos, pues hablamos de un amplio proceso que va desde la creación de leyes hasta la comprensión de la relación profesor-alumno, el cual involucra una vasta diversidad de marcos explicativos epistemológicamente distintos. Motivo por el cual su estudio debe responder a la difusión y la producción de conocimiento generado de la investigación científica; así como al desarrollo tecnológico para la creación de condiciones más justas y la mejora de las sociedades en términos económicos, sociales, culturales y políticos; pues en todo caso, de la producción de nuevos datos dependerá la mejora de los sistemas a cargo del Estado/Gobierno para dar vigencia al derecho a la instrucción (Zorrilla, 2010).

Al respecto dice Zorrilla (2010), que este derecho significa asegurar la oportunidad de aprender; es decir, disponer de condiciones que apoyen una formación de calidad en todos los niveles educativos, pues, aunque es importante poseer habilidades y aptitudes para el estudio, contar con escenarios concretos que promuevan la creación de ambientes favorecedores del crecimiento académico, es fundamental (ONU, Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1945 como se citó en Humanos, 2016).

Con esto en mente, habrá que considerar a la educación como el proceso que implica responsabilidad social y el desarrollo de todo un país; ya que a través de ella y bajo las condiciones y necesidades del contexto, se construye cada individuo como ser humano (Zorrilla, 2010). De esta forma, la educación demanda sumar todas las fuerzas posibles para asegurar el acceso y la permanencia de los alumnos dentro de un servicio que les permita hacer frente a los retos de la sociedad (Moreno, Covarrubias y Martín, 2017), pues como lo destaca Santín (2001 citado en Arias et

al., 2006), las posibilidades de tener mayores ingresos a lo largo del ciclo de la vida aumentan de acuerdo con el grado de formación profesional.

Ya de entrada tenemos presente cuán importante es realizar investigación en el tema, pues en gran medida, de esto depende la mejora en los sistemas educativos. Sin embargo, también son evidentes los problemas que enfrentamos en este rubro, sobre todo si consideramos que los ambientes favorecedores de “crecimiento académico” a los que se refiere la ONU (Humanos, 2016), implican más que lo particular a las aulas escolares y las decisiones en política educativa.

Es de esta forma que datos reportados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2003, como se citó en Valdez, Román, Cubillas y Moreno, 2008), toman relevancia en tanto que representan el complicado panorama que enfrentan millones de alumnos, pues en esta evaluación se encontró que el 37% de los adolescentes latinoamericanos entre los 15 y 19 años desisten de la escuela, mayormente al terminar la secundaria y frecuentemente en el primer año de la enseñanza media superior; lo que en el caso particular de México se asocia a un limitado presupuesto para la educación, y a un bajo ingreso percibido por los habitantes (OCDE, 2004, como se citó en Valdez, Román, Cubillas y Moreno, 2008). Pero no todo está perdido, pues los mismos autores encuentran en el análisis de los resultados de la aplicación del Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA por sus siglas en inglés) realizado por la OCDE (2004 como se citó en Valdez et al., 2008), que el desempeño es mucho mejor cuando el clima escolar se caracteriza por altas expectativas apoyadas en el establecimiento de relaciones cercanas entre maestros y estudiantes; lo que permite pensar que existen opciones para conseguir una mejora en las estadísticas de deserción si se identifican las áreas de oportunidad adecuadas para lograr un impacto positivo y significativo en el proceso educativo de miles de alumnos, sobre todo si se considera al estudiante como un ser biopsicosocial, que se desenvuelve en diferentes contextos, que aportan a su experiencia y que guardan relación con lo que sucede en el entorno académico. Entonces se hace evidente que la educación implica no sólo cuestiones políticas y legales, sino también pedagógicas y personales, por lo que considerar todos aquellos factores relacionados con la escuela y el ámbito personal del alumno, serán importantes para tener claridad del proceso individual y colectivo, lo que podría llevar a propuestas de cambio idóneas y oportunas ya que dichos componentes están presentes durante toda la vida y todo el proceso estudiantil.

Ahora bien, sin la intención de restar valor e importancia a la totalidad del proceso formativo del estudiante, nos enfocaremos particularmente en el nivel superior, el cual consideramos la cúspide de toda una preparación que permite al individuo integrarse al mundo laboral. En él convergen los conocimientos y las habilidades desarrolladas durante la totalidad de la vida estudiantil, por lo que abordarlo podría brindar datos sobre el efecto de los diferentes factores en la formación del estudiante, sobre todo lo que se refiere a este nivel. Con mayor razón, los datos podrían aportar de manera importante si la investigación se realiza desde la visión del propio estudiante, pues qué mejor que su experiencia para comprender lo que acontece dentro de las aulas escolares.

Al respecto de la formación superior y las dificultades que puede representar para el alumno, encontramos lo que dice Silva en 2011, quien destaca que la entrada a este nivel representa una transición compleja que implica cambios significativos personales, ya que requiere de habilidades particulares para adaptarse a las exigencias de un nuevo contexto organizativo, educativo y social, por lo que puede convertirse en una experiencia estresante y generar sentimientos de inseguridad, ansiedad y sobrecarga de trabajo. A estos efectos, De Garay (2001 como se citó en Silva, 2011) suma un cambio en las percepciones del alumno acerca del mundo familiar y escolar, dado que al entrar a la universidad se da una ruptura pedagógica, cultural y generacional que pone a prueba la capacidad y posibilidades de los jóvenes en función de lo que perciben como disponible.

Pero además del cambio en los ambientes educativos, habría que considerar los factores que como dijimos, están relacionados con la vida personal del alumno, mismos que pueden sumarse a la complejidad de dicha transición. Entre algunos otros se encuentra la desinformación sobre el nuevo nivel académico, la desmotivación de los estudiantes que no ingresan a la carrera deseada, los estereotipos sobre la vida universitaria, y según Castañeda (2003 como se citó en Abarca, Gómez y Covarrubias, 2015) la falta de competencias necesarias para ingresar a la facultad, baja o nula orientación vocacional, poca conciencia del nivel de exigencia requerido y la falta de hábitos de estudio definidos, lo que en conjunto con la sensación de incapacidad por continuar debido a la falta de disciplina y motivación requeridas, se convierte en un riesgo latente para la permanencia e integración escolares; sobre todo en el primer año como lo dice Silva (2011).

Entre otros factores por mencionar, nos encontramos los que rescata Ezcurra (2011 como se citó en Sepúlveda, 2013) quien habla de la procedencia social, la edad, y el capital económico y cultural de cada estudiante; mientras que Goicovic en el 2002 (como se citó en Valdez et al., 2008), agrega el ingreso en el mercado laboral, los problemas económicos, la falta de motivación, la escasa capacidad de retención de los sistemas educativos; y en el caso particular de las mujeres, el embarazo y la falta de apoyo familiar como factores de riesgo en la permanencia de los estudiantes. Estos factores, como lo hacen ver Tinto (s.f.) y Reséndiz (2000, como se citaron en Arias et al., 2006), son grandes ejemplos de la desigualdad social que priva en México, y que exige a los alumnos desarrollar la mayor cantidad de destrezas para lograr competir a nivel profesional.

De esta forma, comienza a esclarecerse la complejidad y relevancia del estudio de la educación en el nivel superior, pues como hemos visto, se requiere de una gran diversidad de condiciones y habilidades personales para enfrentar los retos escolares, tal como se menciona en el Art. 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1945, como se citó en Humanos, 2016) que fue recuperado al inicio de este apartado. Esta complejidad, representa la imprescindible tarea de contar con un panorama lo mayormente completo para comprender los casos de nuestro particular interés, de manera que a lo largo de los siguientes apartados del presente capítulo, indagaremos en el proceso histórico de la educación en México y los retos que enfrenta la educación superior, para entonces enfocarnos al caso particular de estudio y abordar las implicaciones que los cambios que en su organización, han traído al proceso de los estudiantes.

1.1. Educación en México

Comprendiendo la complejidad en el tema que pretendemos abordar, consideramos que para entender el hoy, es importante volver al ayer y conocer el panorama completo, por lo que nos enfocaremos en rescatar algunos datos históricos referentes a la educación en México con el fin de conocer el contexto en donde tuvieron lugar los procesos educativos abordados. Partiremos de la idea de García (2018), quien dice que los procesos formativos pueden concebirse como estructuras dinámicas, económicas, políticas y culturales; las cuales en el caso particular del sistema educativo mexicano se refieren a instituciones que a lo largo de los años se han modificado, con la finalidad de responder a un entorno social cambiante que parte de las luchas políticas e ideológicas. Por ejemplo, durante el siglo XIX la iglesia

mantuvo un monopolio de educación e intereses de los sectores conservadores, pero con el surgimiento de institutos de ciencias y artes a finales del siglo, comenzó una nueva generación de pedagogos e intelectuales liberales que formaron la generación juarista impulsando transformaciones legales, políticas y económicas (García, 2018). Dichos hechos, incitaron un cambio político e ideológico que fue plasmado en un proyecto colectivo inspirado en las nuevas necesidades públicas que surgieron con las carencias en la legislación de la Constitución de 1857. Así, con la incorporación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 1917, se dio la ruptura del orden jurídico y social que prevalecía en México. En este documento se establecieron los derechos y obligaciones esenciales de los ciudadanos y gobernantes con base en tres garantías fundamentales: la defensa del trabajo sobre el capital, la defensa de la propiedad social de la tierra, y la educación laica, obligatoria y gratuita (Palavicini, 1940; Danés, 2010). Esta última fue descrita en el artículo 3º, que enfatiza el derecho a recibir educación, siendo obligatorios los niveles preescolar, primaria, secundaria, y en su última reforma, el nivel medio superior, para los cuales el Estado debe garantizar la calidad en cuanto a materiales, métodos académicos, organización escolar, infraestructura educativa e idoneidad de docentes y directivos; quienes por su parte, deben asegurar el máximo logro de aprendizaje de los estudiantes (La Federación, 1917).

Bajo este marco, representantes como José Vasconcelos conjuntaron su visión con el estado revolucionario logrando la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, la cual se encargó de promover un modelo formativo que hizo efectivo el derecho a la enseñanza para la mayoría, permitiendo consolidar la instrucción en México. Dicha institución asentó las bases de una nueva política educativa como medio hacia el desarrollo cultural en la educación racionalista y socialista, la cual fue implementada en 1934 para dotar a las clases populares de herramientas y técnicas científicas para su desarrollo personal y social, con el objetivo de tener una población con oportunidades más igualitarias (García, 2018).

Hasta ese momento el objetivo estaba enfocado en acrecentar el acceso a la educación, por lo que el mandato de Adolfo López Mateos (1958-1964), tuvo como propósito consolidar el crecimiento en el gasto educativo y la expansión del nivel primaria por todo el país. Posteriormente, con Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) se realizó una reforma educativa para elevar la calidad de la enseñanza, por lo que se crearon escuelas de nivel medio superior y superior, tanto públicas como privadas;

y se autorizó la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (Gómez, 2017).

A la par de estos hechos, se comienzan a visualizar nuevos objetivos en materia educativa, con lo que surge la Ley Federal de Educación en 1973 ante la necesidad de regular la enseñanza en México. Sus objetivos se enfocaron en contribuir a la construcción de individuos en el ejercicio pleno de sus capacidades, apoyando el desarrollo de habilidades y la adquisición de conocimiento, basándose en la capacidad de observación, análisis y pensamiento crítico. A su vez, se alentó la conciencia de la diversidad y derechos en el acceso a la educación obligatoria; se impulsó la democracia y el fomento a los valores de la justicia, y el cumplimiento de la ley y la igualdad; se promovió la concientización y se alentaron actitudes de investigación e innovación científica y tecnológica; se estimuló la creación artística y la cultura universal, la educación física y el deporte, buscando la protección de la salud, la planeación familiar y la crianza de los niños para lograr un bienestar general (Santiago, McGregor, Nusche, Ravela y Toledo, 2012), de manera que el interés ya no estaba únicamente en el acceso, sino en la calidad.

Posteriormente, en la década de los ochenta se generó un cambio significativo en la educación basado en las reformas de *Primera generación*, que hizo alusión a la descentralización y financiamiento de la educación; las de *Segunda generación*, referidas a la evaluación de la calidad del sistema educativo; y las de *Tercera generación*, que enmarcaron transformaciones del espacio escolar (Del Castillo, 2012, como se citó en Gómez, 2017), las cuales dieron paso a una reforma en el artículo tercero de la Constitución y la consecuente integración de la Ley General de Educación durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994).

Para 1992, se aprobó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), con el que se otorgó mayor prioridad del gasto público a la importancia de elevar la calidad en la enseñanza (Gómez, 2017). Así, en función de las nuevas demandas sociales, para este momento surge la necesidad de fundar instituciones que estimaran la calidad en la educación, por lo que en 1994 se crea el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), asociación civil cuyo objetivo es el diseño, aplicación y análisis de instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias que también se encarga de difundir los resultados obtenidos en los distintos niveles del sistema educativo mexicano, tanto para profesores como para alumnos (Santiago et al., 2012).

Más adelante, entre 1994 y el 2000, las políticas educativas se centraron en dar impulso a proyectos innovadores para fortalecer las áreas de lecto-escritura, matemáticas, ciencias y gestión escolar. En este sexenio surgió el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), actualmente llamado Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP); y además se incluyó la participación de México en pruebas internacionales como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés), la cual es aplicada cada tres años a los estudiantes de quince años debido a que se considera un momento crítico para la formación de la personalidad, la toma de decisiones, la conformación de patrones de conducta, la adquisición de valores, la consolidación de actitudes, y el desarrollo de habilidades para pertenecer y trabajar en grupos; evaluando las áreas de lectura, matemáticas y ciencias (Gómez, 2017).

En lo que respecta a la lectura, la prueba mide la capacidad de comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas, desarrollar conocimientos y participar en la sociedad. En el área de matemáticas, cuantifica la capacidad para analizar, razonar y comunicar de forma eficaz; así como de plantear, resolver, e interpretar problemas en situaciones variadas. En referencia al área de ciencias, calcula la capacidad de reflexionar a través de la explicación de fenómenos, evaluación y diseño de investigaciones, así como la interpretación de datos y pruebas de una forma científica. En 2012, México fue evaluado en el área de matemáticas, posicionándose en el lugar 53 de 65 países examinados; mientras que en la aplicación del año 2015 correspondiente al área de ciencias, se situó en el lugar 58 de 72 países evaluados, posiciones que muestran que los puntajes obtenidos son bastante bajos en comparación con el promedio de otros países participantes (Gómez, 2017).

Posteriormente, en el 2002 se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) con el objetivo de proporcionar instrumentos de valoración para las actividades educativas en los niveles de formación básica. Las funciones del INEE incluyeron el diseño y desarrollo de exámenes nacionales para los alumnos; los indicadores sobre la calidad del sistema académico nacional y los subsistemas estatales; el apoyo a las autoridades estatales en sus actividades de evaluación educativa; el fomento de una cultura de evaluación en el sistema educativo mexicano; y los estudios e investigaciones sobre evaluación académica (Santiago et al., 2012) con el objetivo no sólo de conocer el fenómeno, sino también de encontrar opciones para aplicar mejoras.

Siguiendo con los esfuerzos realizados en materia educativa, llegamos al sexenio de Vicente Fox, período en que se elaboraron las bases para el "Programa Sectorial de Educación 2001-2006", el cual incluyó la propuesta de una visión de la situación deseable a largo plazo (2025) y definió los mecanismos de evaluación, seguimiento y rendición de cuentas. Más adelante el "Programa Sectorial de Educación 2007-2012" propuesto por el gobierno de Felipe Calderón, tuvo como objetivo incrementar la calidad de la educación, reducir las desigualdades sociales, fomentar la competencia, el aprovechamiento de las tecnologías, y formar individuos con gran sentido de responsabilidad social y valores. Finalmente, para el período de Enrique Peña Nieto con el "Programa Sectorial de Educación 2013-2018", se buscó elevar la calidad de la educación con equidad de género, mientras que con el "Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018" se hizo hincapié en la educación como derecho humano y se planteó la mejora de la capacidad para trabajar en grupos, resolver problemas, usar tecnología de información y comunicación para tener un mayor aprendizaje (Gómez, 2017). Estos datos en conjunto brindan un panorama general de las políticas pedagógicas propuestas a lo largo del tiempo, así como de las posibles áreas a trabajar en el sistema educativo mexicano en un futuro. Además, ejemplifican los esfuerzos por adaptar los sistemas formativos a los cambios en el contexto social, económico y político, pues la creación de reformas e instituciones se mantiene en función de las necesidades que surgen con el tiempo y los cambios en el contexto; pero sobre todo, dejan clara la importancia de mejorar la educación, y por lo tanto, de realizar investigación en el tema.

1.2. Educación superior en México. Importancia y retos

Luego de hablar del panorama educativo en México relacionado con reformas educativas, enfocaremos nuestros esfuerzos en destacar la importancia de una buena calidad de enseñanza en los niveles básicos, como un medio para lograr enfrentar el nivel superior; el cual como lo dijimos antes, consideramos la cúspide de toda una preparación en donde convergen los conocimientos y las habilidades adquiridas durante toda la vida estudiantil.

Para ello empezaremos recuperando algunas cifras de los niveles básicos que apoyan la tarea de contextualizar el tema que nos compete, pues coincidimos con Amador en 2008 (como se citó en Gómez, 2017) quien menciona que para entender

la calidad educativa general en México, es necesario primero conocer el desempeño de los estudiantes de primaria y secundaria, ya que desde estos niveles los resultados de algunas evaluaciones muestran carencias en comprensión lectora, expresión escrita y matemáticas.

Estas afirmaciones son respaldadas por lo que reporta el INEE en dos estudios comparativos con pruebas internacionales aplicadas a población mexicana. El primero es reportado en el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS) en donde se compararon los puntajes de los años 1995 y 2000, mismo en que refirieron que la mejora del aprendizaje de los niños de 9 y 13 años es apenas existente. Cifras todavía más desalentadoras son reportadas al comparar los resultados del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) mexicanos en el 2000 y 2003, en donde se mostró que conforme pasa el tiempo, el rendimiento de los alumnos evaluados disminuye (Backhoff, Sánchez, Peón, y Andrade, 2010), y en los mejores casos apenas se mantiene.

Así, podemos decir que aunque el sistema educativo mexicano ha experimentado un crecimiento considerable en sus esfuerzos por escolarizar a la mayor parte de la población, todavía no se puede hablar de una mejora notable en cuanto al aprendizaje significativo en los niveles básicos, y mucho menos se pueden valorar las decisiones en materia educativa pues como dice la OCDE (2006, como se citó en Backhoff et al., 2010) respecto a este segundo trabajo, los datos de la prueba PISA no son un indicativo de los aprendizajes y calidad del contenido fijado en los programas de las escuelas mexicanas, dado que esta prueba se enfoca en reconocer y valorar las destrezas y conocimientos adquiridos al llegar a la edad de 15 años; por lo que también es importante considerar que las pruebas empleadas para estos estudios no representan en un cien por ciento lo que los estudiantes aprenden en las aulas mexicanas con el currículum nacional.

Con esto, autores como Lowe y Cook (2013, como se citó en OCDE, 2019), enfatizan la importancia de fortalecer la calidad en los niveles académicos preuniversitarios para garantizar la adquisición de competencias básicas que permitan asegurar el éxito y descartar la deserción durante el primer año de la carrera (OCDE, 2019). Esto se relaciona con lo reportado por Santiago et al., (2012), pues ellos destacan que una cuarta parte de los jóvenes entre los 15 y 29 años no estudian o se encuentran desempleados; según ellos a causa de una elevada cantidad de alumnos con habilidades deficientes. Lo anterior se vuelve aún más alarmante dado que cifras

ofrecidas por la OCDE (2019) ponen a México muy por debajo del promedio (82%) de los países integrados en sus evaluaciones, según ellos a causa de un carente aprecio por la escolaridad debido al bajo nivel académico de los padres y de la gran disponibilidad de puestos de trabajo que no requieren estudios profesionales.

Lo descrito son sólo algunas aportaciones que advierten sobre el enrevesado panorama que enfrenta México en cuanto a nivel universitario, pensamiento al que se pueden agregar los datos presentados por Díaz de Cossio y Chain (1999 como se citó en González, 2006) quienes encontraron que a finales de los años 90, el 60% de los estudiantes concluían las materias de su plan de estudios hasta cinco años después del tiempo estipulado, y que el 25% de los universitarios que iniciaban sus estudios, abandonaban la carrera sin haber aprobado siquiera las asignaturas del primer semestre. Además, estimaciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), indican que sólo el 60% de los alumnos que ingresaban a una carrera, egresaban de ella y que la eficiencia terminal; es decir, aquellos que completaban sus estudios en el tiempo estipulado, era del 38% en 1998, con variaciones entre el 91% y el 15% dependiendo del estado (Wietse, 2002 como se citó en González, 2006).

Datos recientes presentados por la OCDE (2019), indican que el porcentaje de la población con título universitario en México es muy bajo (17%), y que incluso se encuentra por detrás de países como Chile (23%), Colombia (23%) y Argentina (21%); esto debido a que el 70% de la población estudiantil está concentrado en las instituciones públicas que representan menos de un tercio de las 3762 instituciones educativas presentes en el país; y a que según ellos, el sistema de educación superior mexicano es sumamente complejo dado que tiene un amplio número de instituciones, programas y estructuras que dificultan la evaluación y el planteamiento de objetivos de manera uniforme.

Aun con estos datos, dice la OCDE (2019) que si se mantienen los patrones en la proporción de adultos jóvenes que finalizan la educación superior, podría alcanzarse un porcentaje del 26% de estudiantes mexicanos con un título universitario en algún momento de su vida. Si bien estos datos son alentadores, habrá que considerar las dificultades para el ejercicio de las profesiones en el campo laboral, pues muchos universitarios titulados enfrentan inconvenientes para hallar un empleo, lo que genera un desperdicio del ejercicio de sus competencias (OCDE, 2019).

A propósito de lo antes mencionado, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2017 como se citó en la OCDE, 2019) ofrece algunos datos importantes como resultado del censo realizado en 2017, en donde encontró que el 13.8% de los egresados del nivel licenciatura trabajan por cuenta propia, el 31% laboran en microempresas, el 24% en empresas medianas, el 16% en grandes empresas y el 9% para el gobierno. Además, agregó que la falta de experiencia (24%), las altas expectativas salariales (20%), la falta de capacitación (14%) y la falta de competencia profesional (8%), son los principales desafíos en el proceso de contratación, por lo que concluyó que existe una latente falta de conexión entre el conocimiento adquirido y las competencias desarrolladas en los programas de educación superior con respecto a las necesidades laborales.

En consecuencia tenemos que el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes universitarios debe ser fundamental para que exista un progreso general en la sociedad, pues debido a la demanda cambiante del contexto laboral, se busca que el alumno responda ante las dificultades y tenga un futuro exitoso en el mercado (OCDE, 2019). Por consiguiente, la exigencia de innovación respecto a la enseñanza para apoyar la adquisición de conocimiento y habilidades emprendedoras se vuelve cada vez mayor, recayendo la responsabilidad del cumplimiento de este ideal en el sistema educativo general.

Con lo anterior, podemos entender a la educación universitaria como un vínculo entre la producción y la difusión de conocimientos; así como un promotor de la estabilidad de la sociedad mexicana en lo económico, social y cultural, por lo que la mejora de sus prácticas, formación profesional, investigación y desarrollo científico deben ser una tarea prioritaria. Con ello dice Fernández (2017), que el principal reto en la educación superior en México es la conformación integral, sostenible y sistémica, que facilite la creación de beneficios propios que posteriormente puedan extenderse a otros sectores. En consecuencia, para que este nivel formativo contribuya al progreso de la sociedad, las instituciones facultativas deben proporcionar espacios idóneos y una oferta educativa óptima, que logre garantizar que los egresados se incorporen exitosamente al mercado laboral (Ocegueda, Miramontes, y Moctezuma, 2014).

Al respecto la OCDE (2019) enfatiza como resultado de su análisis, que México carece de una visión estratégica para la educación universitaria ya que no dispone de mecanismos eficaces para dirigir la calidad y diversidad de los programas educativos. Estas características lo convierten como ya dijimos, en un sistema complejo,

fragmentado y que en muchas ocasiones tiene privación de coherencia, pues algunos de sus niveles han sido introducidos a lo largo del tiempo. Por consiguiente, esto ha generado que el nivel superior tenga una baja respuesta a las demandas del contexto actual, lo que se ve reflejado en alumnos egresados con dificultades en capacidad de síntesis de información, razonamiento lógico, sentido de responsabilidad y proactividad, y comunicación oral y escrita en español e inglés.

Pero este no es el único problema, pues ante la idealización en la construcción de una educación superior de calidad, otro obstáculo que presenta México es la demanda de estudiantes, siendo mayor a la capacidad de admisión (Arias et al., 2006). Al respecto destaca Bellei (2013 como se citó en Pineda et al., 2014), que debido al incremento de solicitudes en las matrículas universitarias de más del 40% entre el 2000 y 2010, los fenómenos de deserción y fracaso escolar han persistido en un 45% en México y toda América Latina.

Por tal motivo, se lleva a cabo la selección mediante exámenes de admisión con requerimientos individuales, sociales y profesionales relacionados con el campo de estudio de la carrera, mismos que permiten elegir a aquellos aspirantes universitarios con mayores competencias o habilidades para desarrollarse y ejercer; lo que supondría una mejora en los porcentajes de titulación y el desempeño profesional (Maldonado, 2000; Musayón, 2003; Tirado et al., 1997 como se citó en Arias et al., 2006), pues los alumnos que ingresen en teoría estarían mejor preparados para enfrentar la exigencia del nivel educativo.

Sin embargo, estudios han demostrado que esta solución no es del todo confiable para la predicción de permanencia y éxito universitario, ya que factores como los recursos económicos, la elección vocacional errónea, las faltas de habilidades académicas, los problemas de adaptación social, el desapego a la institución y la falta de compromiso estudiantil, también pueden generar deserción o rezago al entrar a la facultad (Osorio, Bolancé y Castillo, 2012; García y Muñoz, 2011; Universidad Nacional de Colombia, 2011; Guzmán et al., 2009; Sánchez, Navarro y García, 2009; Rojas, 2008; Fajardo, Ibáñez y Saad, 2007; Pinto et al., 2007; Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2006, como se citó en Pineda et al., 2014).

En suma, Arias et al., (2006) añaden que la valoración del aspirante no debería depender sólo de un examen de conocimientos y habilidades, pues el resultado de aplicarse en un único momento, como ocurre actualmente, puede verse influenciado por diferentes circunstancias. Por el contrario, ellos plantean la creación de un

proceso que involucre varias etapas en las que se obtenga más información sobre el aspirante; por ejemplo, su estado de salud, sus valores y sus actitudes.

Ahora bien, ante las problemáticas existentes en México, diferentes organismos han trabajado en la creación de programas para la mejora de la educación superior y apoyo a la entrada de egresados al mercado laboral. Por ejemplo: la SEP con el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa en 2017 (PFCE); el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) con programas de posgrado en la industria; la Secretaría de Economía con clústeres industriales y el programa de incubadora de empresas en 2002; y la Cámara de Diputados en el periodo de 2013-2015, que constituyó la Comisión Especial de Fortalecimiento a la Educación Superior y la Capacitación para Impulsar el Desarrollo y la Competitividad (CEFESCDC) (OCDE, 2019).

Por su parte, algunas instituciones de educación superior han adoptado iniciativas en pro de una mejora de su sistema; sin embargo, carecen de coherencia principalmente por problemáticas con el número de estudiantes por curso y la falta de capacitación de los docentes, por lo que actualmente no existen enfoques innovadores para la enseñanza y el aprendizaje experiencial (OCDE, 2019).

Hasta ahora hemos abordado el complejo panorama al que se enfrentan los alumnos mexicanos al ingresar a la vida universitaria; así como la importancia de mejorar la calidad educativa en los niveles preuniversitarios para aumentar las posibilidades de éxito en el nivel superior. En conjunto, hemos insistido en la relevancia de reforzar los estudios facultativos; y en lo particular hemos pretendido resaltar los datos sobre los factores asociados a los bajos porcentajes de éxito escolar, que nos indican el valor de analizar todo lo que acontece alrededor del estudiante, tema que retomaremos más adelante.

1.3. Carrera de Psicología en México: El caso de la FES Iztacala

Continuando con la tarea de contextualizar el fenómeno de la permanencia universitaria, en el presente apartado abordaremos acontecimientos de importancia sobre la carrera de Psicología, empezando por retomar algunos elementos históricos previos a su instauración formal en México, datos que posteriormente servirán para entender los casos específicos que nos interesan. En este sentido, reconocemos la primera aparición de la Psicología en 1843, cuando comenzó a ser impartida como

materia dentro de los cursos de Filosofía en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP a partir de ahora). Esto sucedió dentro de un periodo en donde la medicina tenía auge debido a las condiciones de enfermedad y epidemias, en las cuales la Psicología aparentemente no formaba parte de una temática o problemática social. Esta situación comenzó a cambiar en el periodo de 1850 a 1860 cuando se llevó a cabo su formal conceptualización. Para 1861, se logró instaurar el estudio de la Psicología en la formación de los individuos dentro de una construcción colectiva e individual de la inteligencia; es decir, se comenzó a hablar del proceso plasmado en la instalación de una forma cultural, moral, ética, estética y de comportamiento social (López, 2005). Más adelante (1903), se puso en marcha la educación moral y las explicaciones sobre comportamientos en la ENP, con lo que surgieron conceptos como: Psicología humana, Psicología de las multitudes, Psicología del alma, Procesos psíquicos, Formación de carácter, Fenómenos sobrenaturales y la locura del siglo XIX (López, 2005); con lo que desde entonces y hasta 1958, la Psicología se desarrolló principalmente dentro del campo de las aplicaciones clínicas y psicométricas (Galindo, 2004).

Posteriormente, con la fundación de universidades públicas a finales del siglo XIX, como producto del modelo gestado por Justo Sierra, se dio pie a la creación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM a partir de ahora) en 1910, como oposición al modelo positivista del entonces porfiriato que dominaba la educación en el país. Nuestra Universidad destacó por su modelo humanista y promotor de proyectos educativos, lo que generó un impacto en el cambio social y dio pauta a una nueva generación de carreras profesionales (García, 2018).

Desde su fundación, la UNAM ha impulsado valores entre la comunidad destacando la legalidad, creatividad, cuidado del ambiente, innovación, pasión, perseverancia, integridad académica, solidaridad, igualdad, calidad de vida, compromiso, equidad, responsabilidad, laicidad, respeto, autonomía, libertad de expresión, honestidad y tolerancia. Por consiguiente, desde sus inicios ha pretendido la formación de alumnos competentes e informados, con sentido social y conciencia nacional para un futuro destacable en lo individual y lo colectivo (Coffin et al., 2018).

En conjunto con el aumento en el número de universidades, para 1937 se organizó el primer plan de estudios de Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras, con el cual se buscaba otorgar el grado de Maestro en esta ciencia. En este momento y hasta 1950, la Psicología era entendida como una mezcla de psicoanálisis, psiquiatría y

psicometría; los trabajos publicados eran en su mayoría adaptaciones psicométricas de tests extranjeros, ensayos psicoanalíticos; y su estudio se encontraba a cargo de filósofos e historiadores.

Posteriormente, por iniciativa del Dr. Guillermo Dávila en 1956 se instauró el Doctorado Especializado en Psicología en el ahora Colegio de Psicología, una dependencia de la Facultad de Filosofía y Letras. Finalmente, en 1960 la UNAM aprobó el primer currículo de la Licenciatura en Psicología, y fue hasta 1973 que se le reconoció como carrera profesional cuando se fundó la Facultad de Psicología en Ciudad Universitaria. Este hecho permitió a los estudiantes tener derecho a una cédula profesional como producto del estudio de esta ciencia (Facultad de Psicología, 2020); evento que promovió que en el periodo de 1960 a 1987 el crecimiento de alumnos pasara de 1,500 a 25,000. Este incremento apoyó el cambio en los campos de aplicación psicológica que voltearon la vista a las industrias, los comercios, la salud en general y la investigación en diferentes rubros (Galindo, 2004).

Pero el cambio en cuanto a campos de aplicación no es el único que ha vivido la carrera de Psicología, pues desde su reconocimiento institucional como ciencia, se ha conformado por diversas posiciones epistemológicas que buscan dar explicación a los fenómenos psicológicos, materializándose en enfoques dominantes que en ocasiones han servido como marcos de referencia para la creación de planes de estudio, estilos, estrategias de enseñanza profesional, e incluso la definición de perfiles específicos de los profesionales en formación (Covarrubias, 2009). Estas posiciones epistemológicas, traen consigo distintos enfoques teóricos y metodológicos, cada uno de los cuales tiene su propia forma de hacer ciencia y de dar solución a los fenómenos que ocurren en la sociedad, pues cada uno tiene su propio marco interpretativo.

Por ejemplo, entre 1959 y 1990 coexistieron en México diferentes escuelas de Psicología tales como el Psicoanálisis freudiano y lacaniano; las escuelas Cognoscitivas (europeas) tradicionales, como la de Piaget; el Conductismo; el Gestaltismo y la Psicología Humanista de Rogers, siendo en México las cinco grandes escuelas predominantes: el Conductismo, la Psicología Transcultural, la Psicología Cognoscitivista, la Psicología Social y el enfoque Psiquiátrico Psicométrico (Galindo, 2004).

Dichos acontecimientos permiten pensar que por lo menos la enseñanza de Psicología en México, se ha apegado a las condiciones sociales del contexto en el

que ha tenido lugar, al tipo de población, la situación económica y política, y al quehacer como profesionales de acuerdo con la necesidad de prevención en cuanto a salud mental (López, 2005), lo que coincide con el argumento de García (2018) que compartimos al inicio de este capítulo y que hace referencia a la educación contextualizada y cambiante.

Ahora bien, en cuanto al proceso de expansión de la Licenciatura en Psicología de la UNAM, dice Galindo (2004) que entre 1975 y 1976 se sumaron a la Facultad de Psicología en Ciudad Universitaria, nuevas sedes destinadas a la salud mental: la Escuela Nacional de Estudios Profesionales plantel Zaragoza (hoy Facultad de Estudios Superiores Zaragoza) y la Escuela Nacional de Estudios Profesionales plantel Iztacala (hoy Facultad de Estudios Superiores Iztacala).

En particular, Galindo (2004) destaca que la formación de psicólogos en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES Iztacala) se ha enfocado desde sus inicios en un modelo mayormente conductista, orientado a la práctica en áreas consideradas prioritarias para la sociedad mexicana, motivo por el cual había predominado por un largo tiempo la enseñanza del análisis experimental de la conducta y la modificación de esta.

Este mismo autor agrega que la FES Iztacala desde su fundación en 1976, ha basado su enseñanza de Psicología en tres principales módulos: el teórico, el metodológico y el aplicado, lo que resulta de hecho muy bueno. Sin embargo, las inconsistencias, omisiones e insuficiencias de carácter académico y administrativo que se han presentado en diversos momentos, han logrado entorpecer el ejercicio originalmente expuesto en el plan de estudios.

Un claro ejemplo es el caso de la ampliación de cursos de uno a dos semestres en materias como Teoría de las Ciencias Sociales y Metodología de la Investigación, o el empleo de horarios para impartir materias que en un principio no fueron consideradas con espacio curricular como en el caso de Psicología Clínica y Psicología Experimental Laboratorio VIII; además de falta de coherencia y organización respecto a módulos y programas definidos, debido a una fractura en la vinculación entre módulos y diversidad de planteamientos teóricos como consecuencia de la agrupación de los docentes en secciones académicas y filiaciones conceptuales. Aspectos que han desatado la necesidad de una implementación curricular novedosa que reestructure la calidad de la formación profesional de los

psicólogos en dicha institución; es decir: la creación de un nuevo Plan de Estudios para la generación 2017 (Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 2015).

Dicho plan fue estructurado por el compromiso que la UNAM tiene con la sociedad de dotar a los psicólogos en formación de herramientas que les permitan investigar, solucionar, prevenir, y contribuir al bienestar colectivo e individual; motivo por el cual en su planeación intervinieron 177 docentes activos en la FES Iztacala, asentando sus objetivos en formar profesionales a través de “experiencias de aprendizaje” donde prevalezca el uso de la razón y análisis crítico de los problemas que acontecen mediante un “saber integrado” por medio de un modelo mixto “que combina el modelo modular con algunos elementos de los modelos por objetivos, los teórico-prácticos y por competencias” (FESI, 2015).

Una vez analizados los fallos y esclarecidos los lineamientos a seguir, en 2009 se instauraron 8 comisiones que conformaron los docentes, donde a través de sus experiencias y conocimientos constituyeron una modificación integral que responde a la necesidad de formalizar otras visiones conceptuales en la vida académica para fortalecer el ejercicio profesional. Para alcanzar dicha meta los expertos que contribuyeron a este cambio hicieron una indagación de las condiciones de México, donde reconocieron que no hay avances para posicionarse como un país con calidad educativa, debido a la prevalencia de un panorama de desequilibrios en temas de economía, cultura y empleo; además, realizaron un exhaustivo estudio de diversos planes internacionales y nacionales donde ratificaron la importancia de llevar a cabo un plan que garantizara la integración teórico-práctica en la lucha por mejorar la enseñanza-aprendizaje a nivel superior (FESI, 2015).

De esta forma sus esfuerzos se enfocaron en establecer un plan estructurado que se centrara en el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes profesionales, con objetivos precisos establecidos en tres momentos cruciales con los nombres de: “perfil de ingreso”, “perfil intermedio” el cual se divide en dos subcategorías el “básico” y el “supervisado” y finalmente el “perfil de egreso”. Dichos perfiles se rigen por una formación que involucra a las demandas de la población mexicana en temas sociales, políticos y culturales a través de sus 338 créditos que cubren un total de 68 asignaturas distribuidas en tres módulos: teórico con 20 asignaturas, metodológico con 16 y aplicado con 32. Donde los siete ámbitos de ejercicio profesional implican: Clínica, Organizacional, Educación, Desarrollo y docencia de la Psicología, Educación Especial, Salud, y Social e Investigación; a través de seis distintas tradiciones de

generación de conocimiento: Cognoscitiva; Complejidad y Transdisciplina; Conductual, Interconductual y Cognitivo-Conductual; Existencial Humanista; Psicoanálisis y Teoría Social; y Sociocultural y de la Actividad. Los cuales vislumbran la ampliación de campos de acción y la naturaleza de tipo flexible del plan que contempla la labor humanitaria, responsable, crítica, ética y reflexiva que se espera de sus egresados (FESI, 2015).

Por consiguiente, podemos decir que sus propósitos son formar egresados que cuenten con mejores oportunidades de trabajo, mediante la resolución de los fallos antes mencionados; lo que involucra una reestructuración para vincular las habilidades formativas con la práctica profesional con el objetivo de trascender el desarrollo profesional hacia el integral. De manera que sus estrategias giran en torno a brindar mayor autonomía a sus estudiantes al exhortarlos a elegir materias optativas y prácticas supervisada con sus respectivas asignaturas teóricas y metodológicas de su interés, las cuales posibilitan la adquisición y práctica de diversos lenguajes científicos psicológicos; promoviendo así un vínculo entre los ámbitos laborales, su formación y su compromiso con la sociedad (FESI, 2015).

Además, esta implementación responde a la demanda de formar universitarios en escenarios reales, como se hacía desde el plan anterior, del cual también prevalecen las tutorías como modelo de enseñanza y aprendizaje, y la vinculación entre docencia-investigación y servicio. Al respecto de la investigación, contempla los grupos ya consolidados que generan saberes científicos psicológicos y son promotores de la implicación de los alumnos bajo la supervisión de los profesores; donde destaca el Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME), el cual en su proyecto PE307818 aborda el panorama de la implementación de este cambio en la formación de psicólogos en la FES Iztacala, estudiando las problemáticas del comportamiento estudiantil más alarmantes; es decir, la deserción y el rezago escolar. Esto con el fin de proponer estrategias para la mejora de los porcentajes de los fenómenos mencionados, donde su objetivo es el “Análisis de trayectorias académicas y los factores que inciden en el desempeño escolar de la carrera de psicología, generación 2017”, del cual se desprende el presente trabajo (FESI, 2015).

Nuestro interés por aportar a este proyecto se manifiesta con la oportunidad de contribuir al análisis de dicha generación a través del estudio de un fenómeno que responde a los factores que intervienen en el proceso universitario; nos referimos a la

permanencia estudiantil, temática sobre la cual buscamos identificar aspectos administrativos, familiares y personales de los estudiantes que puedan estar jugando un papel importante en el proceso de los alumnos. Pero antes de entrar de lleno al análisis exhaustivo, consideramos oportuno abordar las implicaciones del cambio curricular, las cuales consideramos completan el panorama del contexto a tratar, pues creemos que dichas condiciones podrían estar relacionadas con el fenómeno de nuestro principal interés.

1.4. Implicaciones del cambio curricular

Para iniciar este apartado comenzaremos retomando aspectos generales del currículum y la importancia de mantenerlo vigente. Sobre su definición dice Cox (2001), que en términos educativos éste se refiere a los planes, programas de estudio y el conjunto de contenidos organizados en una determinada secuencia que el sistema escolar se compromete a comunicar; es decir, es una selección cultural con propósitos formativos que de alguna manera organiza la trayectoria de los alumnos en el tiempo.

Al respecto de la importancia que destaca García (2018) sobre su cambio de acuerdo a la realidad del contexto y de la importancia por mantenerlos vigentes, nos encontramos con lo que reporta Camilloni (2001), quien recupera de “la teoría del currículo” constituida a comienzos del siglo XX, la necesidad de enriquecer el pensamiento y el trabajo de diseño de los programas de formación, para que el aprendizaje se lleve a la práctica y genere experiencias particulares en los estudiantes; lo que según Fernández (2017), podría propiciar acciones que en el marco de los principios de libertad de cátedra e investigación, conducirían a la formación de profesionales con enfoque multidisciplinario, capaces de atender las problemáticas actuales para el desarrollo científico y humanístico con sentido creativo, pertinente, de calidad y con capacidad para innovar.

Por su parte, Barnett (2001, como se citó en FESI, 2015) agrega que la creación de planes y programas de estudio en el nivel superior, debe implicar entender el currículo como un constructo colectivo que reconoce las dimensiones relacionadas con el estudiante y con el contexto donde el alumno ejerce y proyecta los aprendizajes adquiridos, de manera que en la implementación de un cambio, visualizar las

necesidades y demandas actuales de los diferentes sectores de la población, sería fundamental para valorar su pertinencia e impacto.

En lo particular al efecto de las modificaciones curriculares, dice Camilloni (2001) que la transformación de contenidos representa también una forma de cambio sociocultural e institucional que altera las dimensiones de la vida universitaria, los propósitos de la corporación educativa, y el empleo de los medios y recursos disponibles; lo que a su vez genera una transformación en la mentalidad y estructura organizacional. Por lo tanto, al llevar a cabo un cambio de esta índole, es importante tener en cuenta el balance entre debilidades y fortalezas de las instituciones, para poder establecer estrategias de acción que consideren la realidad económica y social, lo cual permite más movilidad en los espacios de aprendizaje, brinda mayores oportunidades para la definición vocacional, y apoya el incremento de actualizaciones científicas basadas en experiencias metodológicas de aprendizaje (Schuster y Pulpeiro, 2001).

Con lo anterior se hace evidente que las decisiones acerca del currículo deben estar relacionadas con las características de los estudiantes, con cómo aprenden, y con el tipo de graduados que se busque formar. Por lo tanto, las modificaciones deben tener una congruencia global entre las teorías y las consideraciones prácticas, lo que en todo caso apoyaría la educación de profesionales con habilidades y recursos que les permitan dominar la información en los procesos de detección y resolución de problemas (Camilloni, 2001).

Sin embargo, dicho ideal no es sencillo, motivo por el que Astin (1999) en sus aportaciones, postula que un buen currículo debe ser efectivo en sus políticas y prácticas educativas para lograr aumentar la participación del estudiante y por ende su desarrollo personal y su aprendizaje. Además, este autor menciona que las universidades suelen regirse por una teoría en específico, lo que en ocasiones impide que se examine críticamente el trabajo sobre cambios curriculares; pues tanto docentes como administrativos, toman esta base como una especie de evangelio más que como proposiciones comprobables.

Para mayor comprensión el autor selecciona tres teorías: una que ejemplifica el sesgo hacia una materia en específico; otra que habla del uso de los recursos físicos, humanos y fiscales como un medio para brindar una buena educación; y la última que implica dar prioridad a las necesidades del alumno en lo individual, enfoque que requiere tomar lo necesario de los otros dos para lograr sus objetivos. No obstante, el

autor reconoce en cada uno de estas limitaciones, el primero en cuanto a la evidente carencia de conocimiento que representa la especialización de una sola materia y no el conocimiento de todas; el segundo en cuanto a lo volátil y poco controlable de los recursos, con lo que cualquier alteración impactaría en la educación del alumno; y el tercero en cuanto al alto costo que representaría cubrir las necesidades particulares de cada caso y a la dificultad para lograrlo (Astin, 1999).

Ante las restricciones de cada teoría, el autor propone la fusión de los enfoques con el concepto de participación; con lo que logra proporcionar un vínculo entre las variables mencionadas (tema, recursos e individualización del enfoque) y las expectativas de aprendizaje deseadas, pues considera que un plan de estudios debe centrar sus esfuerzos en apoyar el proceso de formación del estudiante mediante el fomento de una participación activa, independientemente de la teoría que persiga.

Tomando en cuenta esta propuesta que abordaremos a fondo más adelante, y sumando lo mencionado en los apartados anteriores sobre el contexto de interés, sostenemos la importancia de crear reformas curriculares con innovaciones que permitan enfrentar la educación mexicana en una sociedad compleja y creciente (Díaz, 2012); por lo que reconocemos que la aplicación de una modificación curricular, parte del objetivo de mejorar la educación en general, pues busca generar un bien público. Sin embargo, es importante tener en mente lo que mencionan Schuster y Pulpeiro (2001), pues ellos destacan que dado que el cambio impacta en la totalidad del contexto educativo, es imprescindible que la transformación se implemente de manera paulatina con constante evaluación, para así lograr que se originen las condiciones específicas que concreten la transformación en un cambio exitoso.

En lo particular a la Licenciatura en Psicología de la FES Iztacala, el cambio atiende al compromiso social de la UNAM como centro de pensamiento que busca favorecer el razonamiento y el análisis crítico de la realidad, lo cual en conjunto responde a la naturaleza de la Psicología como disciplina científica y como profesión para dotar al alumno de herramientas para la investigación, solución y prevención de problemas que se presentan en el entorno, para así contribuir al bienestar individual y colectivo (FESI, 2015).

Esta afirmación es congruente con lo que dice García (2018) y toma más sentido cuando pensamos en los 40 años que el plan de estudios de la carrera de Psicología se mantuvo activo, sin duda alguna en este tiempo las necesidades y problemáticas dentro y fuera del entorno educativo cambiaron, por lo que fue necesario responder a

las nuevas demandas y modificar la organización del currículo. Así, la nueva implementación curricular de la FES Iztacala, prioriza la exigencia de elevar la calidad en la educación universitaria a fin de mejorar el bienestar y la salud mental de la población, por lo que se enfoca en la instauración de un plan flexible e incluyente, en donde se espera garantizar la formación de los psicólogos al permitir que el alumno participe en el diseño de su perfil profesional, siendo el centro de los planteamientos curriculares.

Por consiguiente, entendemos que sus transformaciones se orientan en proveer al estudiante de ambientes de aprendizaje prácticos relacionados con diversos escenarios de aplicación, lo que favorece el saber integrado para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes, propiciando la intervención y el ejercicio de los universitarios en los problemas definidos socialmente (FESI, 2015). Esto coincide con lo que menciona Camilloni en 2001, quien argumenta que los cambios curriculares deben priorizar la formación de estudiantes que investiguen, reflexionen e innoven sin la necesidad de la guía y tutoría de los docentes, pues los propósitos estaría enfocados en una educación experiencial centrada en la creación de oportunidades para que el alumno pueda integrar su aprendizaje.

De esta forma confirmamos la amplitud y complejidad del análisis de las modificaciones pedagógicas a nivel universitario en México, pues requieren de gran tiempo y dedicación debido a que los resultados impactan en lo personal, social, económico y cultural, por lo que cualquier cambio debe ser ampliamente estudiado ya que la formación de profesionales representa un papel importante en el avance de la calidad educativa en el país.

Ahora bien, siguiendo con esta línea de pensamiento en cuanto a lo que acontece dentro del entorno educativo, en el próximo capítulo abordaremos fenómenos relacionados con el alumno y su trayectoria académica, con el fin de continuar enfocando la atención en el estudio de la permanencia universitaria y teniendo en cuenta los cambios sociales, académicos, familiares que hemos mencionado, pero haciendo gran énfasis en aquellos que responden a las particularidades de los estudiantes.

2. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Los referentes de la situación social, política, económica y educativa de México que fueron descritos en el primer capítulo, nos permiten comprender el reto que enfrentan millones de alumnos en su proceso académico, el cual abarca diversos ámbitos de la vida de una persona y puede ser abordado desde diferentes perspectivas en función de la posición analítica del investigador; con el objetivo esencial según Zorrilla (2010), de generar conocimiento sobre actores, instituciones y procesos educativos.

Es así que llegamos al tema particular de la investigación educativa, la cual inició con la llegada del siglo XX y su formal institucionalización en 1963, cuando se creó el Centro de Estudios Educativos (CEE). En un principio estuvo enfocada principalmente en nueve grandes temáticas: educación y sociedad; cobertura y calidad de educación; formación para la docencia; procesos de enseñanza-aprendizaje; educación informal y no formal; diseño curricular, planeación y administración educativas; tecnología educativa; e investigación sobre la investigación educativa (Zorrilla, 2003).

Posteriormente, cuando aconteció el segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1983, los trabajos fueron reagrupados en seis grandes áreas: sujetos de la educación y formación docente; procesos de enseñanza y aprendizaje; procesos curriculares, institucionales y organizacionales; educación, sociedad, cultura y políticas educativas; educación no formal, de adultos y popular; y teoría, campo e historia de la educación (Zorrilla, 2003). Este congreso según la autora, dio paso a la creación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. (COMIE) en septiembre de 1993; una agrupación de profesionales que actualmente se encarga de acrecentar la tradición del estudio en este ramo; es así que tanto los congresos como la fundación del COMIE han apoyado la clasificación de investigaciones en función de áreas específicas en los últimos veinte años, siendo abundantes los trabajos sobre procesos de aprendizaje y evaluación, estudios acerca del profesor de Educación Básica, académicos en Educación Superior, de lo calificado como “didácticas especiales” y los referentes a instituciones educativas y procesos de gestión.

Considerando estos datos como una base, Zorrilla (2003) afirma que los avances en investigación educativa han sido significativos en México; sin embargo destaca que aún es poca la atención que se ha dado al tema de permanencia escolar en la

comunidad de investigadores en general. Al respecto, Tinto (2006 - 2007) menciona que las dificultades que enfrentan las investigaciones en este fenómeno están relacionadas con los antecedentes de la investigación educativa, donde desde su punto de vista, han prevalecido los estudios con enfoque cuantitativo, los cuales dejaban poca consideración al análisis de la experiencia de los estudiantes y a las cualidades de sus características sociodemográficas. Esto inevitablemente llevaba a entender a la retención y deserción únicamente como el reflejo de las habilidades y motivaciones del alumno, lo que aseguraba que los desertores eran menos capaces y no consideraban los beneficios de un título universitario, por lo cual la responsabilidad era de los estudiantes y no de las instituciones (Tinto, 2006 - 2007). Sin embargo, con la posterior consideración del entorno como un factor fundamental en las decisiones de los estudiantes para permanecer o retirarse del contexto educativo, comenzó una serie de avances donde autores como Allende, Tinto y Martínez realizaron importantes aportaciones sobre deserción, eficiencia terminal, aprobación y fracaso escolar en el nivel superior como parte del Programa Integral de Desarrollo Educativo (1989 como se citó en Fernández, Peña y Vera, 2006). Estos antecedentes demuestran que hay un sinnúmero de fenómenos por abordar en materia educativa, sobre todo aquellos que como dice Zorrilla (2003), han quedado fuera del foco investigativo. En este sentido, en el presente capítulo nos daremos a la tarea de recopilar algunas de las contribuciones en temas vinculados al proceso estudiantil y a los fenómenos que en él acontecen, dado que consideramos que para entender el fenómeno de permanencia escolar, es importante comprender los fenómenos que se encuentran relacionados con ella, tal es el caso de la Trayectoria Escolar, el Rendimiento Académico, la Deserción Escolar, y de los conceptos vinculados al tema de nuestro particular interés.

2.1. Trayectoria escolar como herramienta para el estudio del proceso de Educación

Como lo hemos enfatizado, la investigación dentro de un contexto académico requiere de la integración de datos sociales, culturales, políticos, curriculares y particulares del ambiente educativo en tiempo y espacios específicos; en relación, dado que son pocas las aportaciones en el tema de permanencia escolar, y aún menos las investigaciones con datos que describan las cualidades del fenómeno, consideramos idóneo citar a Guevara y Belelli (2013); Fernández et al., (2006); y

Gutiérrez, Granados y Landeros (2011), quienes hablan de la trayectoria escolar y la definen como el conjunto de elementos que describen el curso del alumno en los centros educativos.

A saber, esta trayectoria es la forma representativa de la eficiencia, el rendimiento, los comportamientos académicos, las interacciones, las motivaciones, el desempeño, el fracaso, el éxito, la aprobación, la reprobación, la repetición, el rezago, el abandono y la deserción dentro de un plan de estudios específico; es decir, su estudio puede funcionar como una herramienta que refleja las características del recorrido del estudiante en su paso por la escuela (Guevara y Belelli, 2013; Fernández et al., 2006; y Gutiérrez, Granados y Landeros, 2011).

En este sentido, su análisis exige el estudio del contexto educativo considerando la duración y el ritmo en que el alumno lleva su proceso, de manera que abordarla permite ver la secuencia de asignaturas aprobadas, las materias optativas inscritas, los créditos de avance y los años cursados del estudiante.

Sin embargo, la descripción de los datos precisos sobre los resultados académicos de los estudiantes y las instituciones que en general han sido reportados de forma cuantitativa, no son suficientes para hablar del proceso general de los alumnos; de manera que es importante considerar algunos otros elementos (Guevara y Belelli, 2013; García y Barrón, 2011) como los factores psicológicos y sociológicos que se enfocan en describir características de manera cualitativa (Fernández et al., 2006). Es por esto que Guevara y Belelli (2013) dicen que por sí sola, la trayectoria no describe el contenido aprendido ni su significación, por lo que se requiere de una indagación más profunda de las experiencias sociales y personales del contexto sociocultural del alumno, sobre todo si lo que se busca es conocer el proceso completo.

Es justamente esta última visión de la trayectoria escolar sobre la que regimos nuestra investigación, dado que nos permite ratificar que el estudio del tema que nos interesa involucra todos los factores antes mencionados en este apartado, y con anterioridad en el apartado 1.2, donde expusimos que en los retos de la educación superior, estos elementos se vinculan con lo que pasa dentro del entorno educativo y en la vida del alumno. Además con el sustento de los datos recuperados, corroboramos la relevancia del abordaje de los trayectos escolares en la investigación educativa en general, dado que atribuimos que la información que proporciona cada recorrido muestra el proceso de transformación del individuo que implica la apropiación, la

significación y el uso de los recursos intelectuales e institucionales, lo que brinda información valiosa de fenómenos como el rezago, la deserción, la permanencia de los estudiantes y de los motivos que llevan a los alumnos a tomar decisiones particulares.

Sin embargo, aún cuando nuestro interés se encuentra en la trayectoria como una herramienta para conocer el proceso escolar de los alumnos desde una forma que hable de las cualidades más que de los números, sabemos que es imprescindible tomarlos en cuenta puesto que son la manera que se tiene para evaluar el desempeño del alumno. Este es el motivo por el cual en el siguiente apartado abordaremos el tema de rendimiento académico, para reconocer su importancia en el estudio de la permanencia estudiantil y cómo se involucra en la trayectoria académica en general.

2.2. Rendimiento académico

Dado que el estudio de la trayectoria escolar involucra las variables relacionadas con la vida en general del alumno dentro del ámbito académico, no podemos omitir las características numéricas que definen el avance del estudiante mediante un promedio, motivo por el cual en el presente apartado abordaremos el tema de rendimiento académico.

Comenzaremos con su definición según García y Barrón (2011); Garbanzo (2013); Becerra y Reidl (2015) y Abarca et al., (2015) quienes lo refieren como el reflejo de la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales son medidos por el profesor en términos numéricos. Por lo que un buen rendimiento escolar es indicador de aprendizaje (Becerra y Reidl, 2015) en una área o materia; mientras que un rendimiento académico bajo, habla del desajuste de las capacidades de un alumno para una o varias asignaturas (Serrano, Rojas y Ruggero, 2013).

Al respecto dice Fazio (2004 como se citó en Carrillo y Ríos, 2013), que entre los principales indicadores de un buen rendimiento académico se encuentran: el tiempo en que un alumno cursa la carrera, el número de materias aprobadas por año, las evaluaciones estandarizadas y el promedio de calificaciones obtenido. Sin embargo, Chong (2017) agrega que al hablar de rendimiento académico es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante, sino también la

manera en cómo es influenciado por el grupo de pares, el aula o el propio contexto educativo, aportación que continúa confirmando la amplitud del tema que abordamos. González (2003) coincide con este argumento pues considera que el rendimiento académico depende en gran medida del ajuste de diversas variables personales y contextuales, lo que lleva a autores como Becerra y Reidl (2015) a puntualizar en los factores relacionados. Ellos se refieren a los factores institucionales en donde hablan de la infraestructura y los procesos administrativos de las instituciones de educación; y también de los factores relacionados con el estudiante como las características académicas, demográficas, cognoscitivas y motivacionales.

De hecho, entre algunos otros de los factores relacionados con el rendimiento escolar dentro del entorno universitario, también se encuentra el promedio del bachillerato como un factor predecible de éxito a futuro, el puntaje en el examen de ingreso a la facultad, la integración del estudiante al ambiente universitario (García y Barrón, 2011), los resultados de evaluaciones de autopercepción (Edel, 2003); el contexto familiar incluyendo la situación económica y el apoyo por parte de los padres (Torres y Rodríguez, 2006); el autoestima y la funcionalidad familiar (Gutiérrez, Camacho y Martínez, 2007); el trabajo y economía de los estudiantes (Carrillo y Ríos, 2013); la motivación, autoeficacia y estilo atribucional (Becerra y Reidl, 2015); los factores institucionales (Garbanzo, 2013); y la depresión y ansiedad en relación a la motivación, el autoconcepto y la interacción social (Serrano et al., 2013) por mencionar algunos.

Con estas afirmaciones, algunos autores como González (2003) y Risso, Peralbo y Barca (2010), señalan la gran dificultad para generalizar los factores que podrían persistir en todos los casos, lo que ha llevado a los investigadores a abordar el tema desde diferentes perspectivas pues como dicen, las variables relacionadas al rendimiento escolar incluyen aspectos cognitivos y conductuales (Risso et al., 2010), y también contextuales como ya lo hemos visto.

Teniendo en cuenta que existen factores de distinta naturaleza interviniendo en el rendimiento académico, podemos aseverar que estamos frente a un fenómeno multicausal que para ser entendido debe estudiarse en conjunto con los elementos relacionados, lo que lo posiciona en una concepción compleja de explicar que según Garbanzo (2013), no tiene espacio para dar por hecho ningún dato.

De esta forma, aunque sabemos que las calificaciones del estudiante son el indicador más aprehensible para el análisis del rendimiento académico, es necesario recalcar

que las notas no siempre reflejan las respuestas conceptuales, procedimentales y actitudinales del alumno ante las preguntas de la materia, del profesor o de la dinámica de la clase; es decir, no ejemplifican la participación e implicación del alumnado, la predisposición a aprender, o la interacción con iguales y docentes (Jiménez y López, 2009).

Por consiguiente, podemos afirmar que la importancia del estudio del rendimiento académico radica en el reconocimiento de la diversidad de fuerzas que operan en la comprensión del paso de los estudiantes por la escuela; siendo además un factor imprescindible para la valoración de la calidad educativa en México pues como lo menciona la OCDE (2019), el rendimiento académico tiene una fuerte conexión con las tasas de eficiencia terminal, lo que a su vez impacta en la economía de los países y la escolaridad promedio de la población (García y Barrón, 2011).

Con esta idea damos paso a uno de los fenómenos más estudiados en el tema de educación, el cual es importante tratar pues refleja la relevancia del estudio de los procesos educativos. Además, al ser la contraparte del tema de interés, consideramos que también puede aportarnos información relevante puesto que brinda un punto de vista diferente que nos permitirá conocer los motivos que llevan a los alumnos a desertar.

2.3. Deserción escolar

Continuando con el último enunciado del apartado anterior y siguiendo la línea temática de las trayectorias escolares, ahora nos enfocaremos en el fenómeno de la deserción escolar, el cual según Díaz (2008) afecta a la mayoría de las instituciones de educación superior en toda Latinoamérica, pues los datos recopilados en su artículo sobre investigaciones realizadas por la UNESCO (2004), dan cuenta de un número importante de alumnos que no logran culminar sus estudios universitarios, lo que ha llevado a diferentes países a diseñar procesos de mejoramiento para aumentar la retención educativa en los primeros años del nivel superior.

Antes de continuar con el abordaje del fenómeno, es importante advertir que no existe un consenso universal acerca de su definición, debido a la dificultad para captarlo en su totalidad. En palabras de Tinto (1989 como se citó en Díaz, 2008), este estudio es complejo porque implica una amplia variedad de perspectivas y una amplia gama de

tipos a estudiar, por lo que la definición empleada depende totalmente de los objetivos y el problema a investigar.

Así por ejemplo, la definición de deserción que hace referencia a la cantidad de estudiantes que abandona el sistema educativo entre uno y otro período académico (ICFES La Educación Superior en Colombia Resumen estadístico 1991-1999 s/f como se citó en González, 2006), es una definición mayormente operativa que probablemente puede ser más útil si lo que se busca es reportar datos cuantitativos de la situación que enfrentan las instituciones.

Sin embargo, el enfoque que actualmente nos interesa apunta a lo que describe Tinto, quien en 1982 (como se citó en Díaz, 2008) define a la deserción como la situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo. Este autor más tarde agrega que es posible considerar al alumno como desertor cuando no presenta actividad escolar durante tres semestres académicos consecutivos, mientras que se debe considerar únicamente como abandono si la interrupción se ha dado por cambio de carrera o institución (Tinto, 1989 como se citó en Díaz, 2008).

Estas afirmaciones son la base para que Díaz (2008) considere a la deserción como un fenómeno inherente a la vida estudiantil, que se relaciona con procesos dinámicos de selección, de rendimiento académico y de eficiencia del sistema educativo en general. Además, estas definiciones coinciden con la propuesta de la Universidad de la República de Uruguay, quienes en su proyecto de investigación: deserción estudiantil año 2003 (González, 2006) agregan que el cese voluntario o forzado de actividades escolares se da por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas al alumno; causas que según Chong (2017), van de lo personal hasta lo sociocultural, la mayoría de las veces como una mezcla de factores individuales, colectivos, e incluso económicos, institucionales y familiares (Torres y Rodríguez, 2006; Vargas, Bustos y Moreno, 2005; Magendzo y González, 1988 como se citó en González, 2006).

Esta es la visión de la deserción escolar que nos interesa, pues hace referencia a la totalidad de lo que sucede con el alumno dentro y fuera del entorno educativo; una visión que va más allá de los números y que es compatible con las definiciones de trayectoria y rendimiento escolar, y con la idea de un abordaje integral del estudio en el tema.

Como se aprecia, son diversos los factores asociados con la deserción escolar, por lo que con fines prácticos se han realizado algunas clasificaciones como la que presenta el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE, 2017), organismo que divide los motivos de deserción en: familiares-personales, económicos, y escolares-institucionales.

Esta categorización es parecida a la que recupera González (2006) de Cantero (2003), quien se refiere a: 1) las variables personales en donde incluye la falta de actitud de logro, la falta de compatibilidad entre el tiempo dedicado a la escuela y a otras actividades, la falta de interés y las expectativas respecto a la carrera; 2) a las variables institucionales y pedagógicas en donde está la falta de orientación vocacional, las características académicas previas del estudiante, la carencia de una práctica temprana, el tipo de contenido, la falta de acciones institucionales frente a los resultados negativos, la falta de formación y profesionalización de maestros, la actualización del currículo y los apoyos materiales y administrativos; y 3) a las variables socioeconómicas y laborales que tienen que ver con las condiciones económicas muchas veces desfavorables, la carencia de financiamiento, y las bajas expectativas para encontrar trabajo estable en un futuro; listado al que podemos agregar lo mencionado por Fernández (2017) quien incluye el limitado acceso a bibliotecas e internet, la falta de pertinencia de los contenidos, y la escasez en la aplicación de los conocimientos como factores relacionado a la decisión de desertar. Estos datos tienen sustento en lo reportado por Leyva (2014) y Fonseca (2018) quienes destacan que el fenómeno de la deserción responde a diversos factores, algunos de los cuales se refuerzan entre sí.

Entre algunas otras variables vinculadas, Mendoza, Mendoza y Romero en 2014, agregan la edad del estudiante, pues estos autores mencionan que los universitarios con mayor edad tienen más probabilidades de desertar a causa de la cantidad de compromisos laborales y familiares. Además subrayan que la constante carencia de habilidades al expresarse en público, la falta de control de ansiedad y la ausencia de motivación que se presenta tanto en hombres como mujeres, también son motivo de deserción. Así, teniendo en cuenta que la deserción está mediada por diferentes causas, es posible intuir que las repercusiones pueden abarcar cada una de las esferas de la vida de una persona y de la sociedad en general.

En este sentido, Vargas et al., (2005) realizan una descripción detallada de las consecuencias en los aspectos: social, económico, institucional, familiar e individual.

En el aspecto social dicen, la deserción contribuye a generar desequilibrio e inseguridad en referencia a los objetivos que la población atribuye a la educación superior. En cuanto al ámbito económico, las repercusiones se refieren al costo a pagar, pues la deserción implica atender a toda la comunidad que se mantiene en la universidad, sean regulares o no. En lo que respecta a la institución, la deserción significa una disminución en el rendimiento académico y un incremento innecesario del número de alumnos por el fenómeno de repitencia, el cual según González (2006) está sumamente relacionado con la deserción. Mientras tanto en los niveles familiar y personal, la deserción conlleva una condición de fracaso que afecta emocionalmente por la disonancia con las aspiraciones del estudiante, trayendo consigo depresión, baja motivación y en casos extremos el suicidio.

En relación a los momentos críticos en que el estudiante corre más riesgo de desertar, diferentes autores entre los que destacamos a Tinto (1989 como se citó en Díaz, 2008) y a la OCDE (2019), señalan el periodo entre la última parte del primer año de estudios universitarios y el inicio del segundo, pues es un periodo de adaptación que exige al alumno hacer uso de todas sus habilidades. De hecho, algunos autores (Riveros et al., 2003 como se citó en Arias, Chávez y Muñoz, 2006) lo han llegado a considerar como un filtro adicional en el proceso de selección, lo que se relaciona con lo que menciona Tinto (1989 como se citó en Díaz, 2008) sobre la adhesión escolar como producto de la experiencia en los estudios previos al ingreso universitario, pues el autor señala que éste es uno de los factores que podría prevenir la incidencia de dicho fenómeno.

Ahora bien, dado que existen muchas definiciones sobre deserción y abandono, las cuales en ocasiones son tomadas como sinónimo, es oportuno precisar que para cumplir los objetivos de la presente investigación, emplearemos el término deserción en referencia al cese de actividades en el entorno académico, independientemente de si esta interrupción es formal o no, pues en todo caso impide hablar de una eficiencia terminal.

En conjunto, al considerar todo lo que se vincula con el fenómeno de la deserción escolar, insistimos en la importancia del estudio de las variables asociadas al entorno educativo, dado que los universitarios en todo momento se enfrentan a cambios en su trayectoria académica en función de los factores presentes en su vida personal, los cuales ante una visión negativa pueden propiciar el incumplimiento de la graduación y consiguiente titulación. Con esta idea damos paso al siguiente apartado

que se enfocará en abordar el fenómeno contrario de la deserción, el cual es parte de nuestros objetivos a estudiar.

2.4. Permanencia escolar

Una vez desglosado el fenómeno de la deserción escolar y de haber indagado en los motivos que llevan al estudiante a tomar la decisión de abandonar el contexto educativo, ahora profundizaremos en el tema de permanencia escolar y las estrategias que pueden fomentarla, las cuales según Velázquez y González (2017) son prioritarias de estudiar para comprender los factores que afectan positiva o negativamente la determinación de concluir el proceso de formación profesional. Por consiguiente, ahora abordaremos aquellos elementos que se vinculan con dicho fenómeno, pues al igual que con los fenómenos tratados, los motivos que dirigen la decisión del alumno para permanecer en el entorno académico están relacionados con un sinnúmero de variables.

Al respecto, Velázquez y González (2017) dicen que la permanencia estudiantil se ha estudiado desde diversos factores que la afectan o la favorecen, entre los que distinguen algunos como la integración académica del estudiante, la motivación externa determinada por el papel que desempeña el docente, el compromiso por la institución percibido, las interacciones sociales y familiares, la motivación interna, las condiciones económicas y el compromiso personal hacia el estudio.

Por su parte, Morresi en 2014 enfatiza que entre los elementos más comunes en la decisión para continuar de los estudiantes está su historia de vida, los hábitos de estudio, la vocación, las posibilidades económicas y las modalidades de estudio; componentes que asocian el contexto familiar y personal con la institución a la que el alumno asiste. De la misma forma, Edel en 2003 agrega como factores importantes el nivel de inteligencia y las calificaciones; mientras que Arias et al., (2006) son puntuales al afirmar que el rendimiento previo al ingreso universitario, tiene el peso más importante en la permanencia escolar. Por su parte Abarca et al., (2015) explican que la satisfacción personal por la carrera elegida sin que exista una presión de los padres es fundamental para que un estudiante logre un alto rendimiento escolar, y por lo tanto se convierta en un caso de éxito escolar.

Asimismo, Fonseca (2018) reporta que un buen rendimiento académico durante la estancia en el primer año de la carrera, en conjunto con la existencia de apoyos

económicos por parte de la institución, el compromiso y el gusto por los temas, la calidad del currículo, la interacción con otros estudiantes y el apoyo de los docentes; pueden predecir la posterior permanencia en la universidad.

Por otro lado Parada, Correa y Cárdenas (2017), en los resultados de su estudio destacan que el nivel educativo de los padres es un factor que apoya la decisión de los estudiantes para permanecer; además mencionan que las probabilidades de que los universitarios se gradúen cuando no dedican tiempo completo al estudio, pueden bajar hasta en un 45%. Finalmente estos autores enfatizan que el factor personal tiene alta influencia en la permanencia escolar con variables como la motivación, la vocación, el gusto por la carrera, tener una familia unida, el uso de métodos de estudio, el empleo adecuado del tiempo y un estado emocional positivo.

Mientras tanto, Urbina y Ovalle (2016) identifican que la motivación y la adaptación universitaria son procesos fundamentales para que exista la permanencia estudiantil; además, estos autores acentúan que dichas variables son apoyadas u obstaculizadas por las acciones pedagógicas de los profesores, el programa de estudios, la institución y las relaciones que el estudiante establece para lograr un aprendizaje colaborativo y satisfactorio, lo que representa la necesidad de generar nuevas estrategias continuamente.

Con todo esto, la permanencia escolar en el entorno universitario es entendida como un fenómeno relacionado con la trayectoria del alumno, que incluye el inicio de la carrera, la regularidad del estudiante de acuerdo con el ciclo que cursa, la culminación del programa formativo y el egreso a la par de su generación de ingreso; teniendo como característica importante un promedio considerablemente adecuado, y la posterior obtención de un título universitario (Leyva, 2014; Mendoza et al., 2014; Fonseca y García, 2016; Velázquez y González, 2017).

Dado que abarca una buena cantidad de factores, Parada et al., (2017) señalan que la permanencia en la educación superior compete a las autoridades y a la sociedad en conjunto, motivo por el cual su análisis no sólo debe responder ante las dificultades académicas y de orden económico, sino también a la participación de la población en general, lo que podría asegurar el empleo de estrategias que garanticen un aprendizaje significativo, la continuidad educativa y la culminación de un buen número de universitarios titulados.

Considerando las variables mencionadas que contribuyen a la permanencia de los estudiantes, podemos aseverar que para el estudio del fenómeno expuesto es

importante considerar la totalidad de las características con las que el alumno ingresa al nivel superior, las cuales intervienen en su experiencia y desempeño en la vida universitaria. Como hemos visto, estas características se refieren a la situación familiar en que se desenvuelve cada estudiante, a los atributos personales con los que cuenta, a la experiencia académica preuniversitaria y a la peculiaridad del entorno educativo en que se integra, todo lo cual influye en el compromiso con la institución y la consecución del logro de metas que está presente en cada caso (Tinto, 1989-1993 como se citó en Díaz, 2008).

Con lo precedente hemos intentado realizar un amplio abordaje de las variables vinculadas en el proceso educativo pasando por la trayectoria, el rendimiento, la deserción y la permanencia escolar; fenómenos que nos aclararon la amplitud del tema que estamos tratando y que nos permiten vislumbrar que son muchos los autores que reportan las variables que relacionamos con los fenómenos que acontecen dentro del entorno educativo.

También podemos decir, con base en nuestra búsqueda de información, que es vasta la cantidad de datos que ofrecen explicaciones del comportamiento de las variables y de los diferentes actores dentro del entorno educativo, cada una de las cuales corresponde a una forma particular de entender el fenómeno y los elementos relacionados. Cabe señalar que en el caso particular de esta investigación la selección de la visión teórica que se ajustara mayormente a nuestros objetivos planteados conllevó un proceso exhaustivo.

Dicho proceso se enfocó en la elección de un postulado que se adaptara y diera cuenta del caso particular de la FES Iztacala, es preciso mencionar que bajo nuestra experiencia como estudiantes de dicha institución y reconociendo sus características, nos centramos en buscar una teoría donde se vincularan no sólo aspectos institucionales o pedagógicos, sino que además diera cabida a componentes personales y emocionales; esto debido a que reflexionamos sobre el nuevo plan y reconocimos las aportaciones que de él se han generado al colaborar en la investigación del proyecto PAPIME PE307818. De manera que con nuestra participación en las entrevistas de grupos focales y el diseño de la base de datos de la generación 2017, vislumbramos la oportunidad de conocer una teoría en particular que enmarcaba nuestras suposiciones e inquietudes a investigar. Esta teoría habla de la organización dentro del contexto universitario y del papel que juegan algunas de las variables que hemos mencionado antes. Sus bases fueron planteadas en un

contexto similar, aunque no igual al que abordamos, motivo por el que de ella tomamos aquellos datos que aplican para el escenario que buscamos tratar, y la cual presentamos en el siguiente apartado.

2.5. Participación y permanencia escolar: referentes teóricos

Siguiendo con la indagación del tema y como se advierte al final del apartado anterior, a continuación nos centraremos en presentar aportaciones de la línea teórica que ha guiado nuestros objetivos, nuestros pensamientos y buena parte de la presentación de este trabajo. Estamos hablando de la teoría de la participación que presenta Vicente Tinto (1982, 1997, 2000, 2003, 2006-2007) autor que es un importante colaborador en el análisis de los fenómenos de permanencia y deserción escolar.

Entre sus más llamativas aportaciones está la integración de las características socioeconómicas y personales del individuo a las suficientemente estudiadas habilidades, capacidades y motivaciones, con lo cual el autor enfatiza la importancia del estudio integral del alumno y los contextos en que se desenvuelve. De hecho, esta contribución tiene que ver con la idea de presentar una contextualización del entorno para entender que las variables vinculadas con el proceso educativo de cada estudiante son extensas.

Otra de las aportaciones que realiza el autor se refiere a la interacción, la cual considera es importante, y aún más relevante para los casos en que los alumnos tienen actividades simultáneas fuera del contexto educativo; pues dice que en estos casos, el aula y la interacción que en ella sucede pueden ser elementos decisivos para el estudiante que está en proceso de adaptación, ya que en muchos casos el aula es el único lugar donde el universitario puede acoplarse y participar de forma idónea, motivo por el cual enfatiza que debe ser un espacio óptimo con calidad en las cátedras y oportunidades de práctica (Tinto, 1997).

A saber, dichas propuestas surgieron de un modelo longitudinal presentado en 1975 que habla de las diferentes conexiones entre sistemas académicos y sociales de la institución educativa. Este modelo sostiene la idea de que la decisión de permanecer en el entorno académico está influenciada por las interacciones del alumno y por el grado de integración del mismo a la facultad (Tinto, 2006 - 2007), ya que según su investigación, es justo la participación la que permite al estudiante crear relaciones

sociales y académicas que lo ayuden a enfrentar las exigencias que la universidad conlleva. Así, la integración desde este punto de vista es entendida como los patrones de interacción entre el alumno y otros miembros de la institución, lo que incluye el concepto de participación que a su vez se relaciona con las condiciones del entorno, y todo lo cual representa la idea central sobre la cual giran sus trabajos. De hecho, es con esto que Tinto identifica que la permanencia y la participación del estudiante no estaban siendo vinculadas en investigaciones previas (Tinto, 1997, 2000 y 2003), con lo que termina por reafirmar el importante valor de estudiar lo que acontece dentro del aula escolar.

Pero como lo dijimos antes, Tinto no es el único autor que brinda aportaciones en el tema, a la par se presentan trabajos que refuerzan la importancia de la participación en el entorno educativo, sobre todo durante el primer año universitario cuando el alumno se está adaptando a un nuevo contexto, tal es el caso de Astin, 1975, 1984; Endo y Harpel, 1982; Pascarella, 1980; Pascarella y Chapman, 1983; Pascarella y Terenzini, 1980; Terenzini, Lorang, y Pascarella, 1981 (como se citó en Tinto, 2006-2007).

Teniendo en consideración los trabajos propios y ajenos, en 2006 el autor enfatiza la promoción de un cambio en las prácticas docentes para que el enfoque este dirigido al aprendizaje de los estudiantes y al desarrollo de sus habilidades (Tinto, 2006-2007). Además pone especial interés en mejorar la participación del alumno dentro del aula, pues según él, la participación es crucial para apoyar la creación de ambientes significativos que apoyen la vinculación y compromiso del universitario con su formación académica y social, lo cual aumentaría las posibilidades de persistencia y permanencia (Tinto, 1982, 1997, 2000, 2003, 2006-2007).

Como vimos, son muchos los autores que apoyan la idea de que la participación, concepto que en la actualidad algunos llaman 'compromiso', es fundamental y sumamente importante durante el primer año crítico de la universidad; sin embargo Tinto (2006-2007) dice que es menos claro el camino a seguir para lograr que la participación suceda en los diferentes entornos educativos y para los diferentes estudiantes; y que es todavía más difícil lograr que las acciones concretas reflejen los resultados deseados en los índices de permanencia y graduación.

Teniendo esto como una base acerca de la participación del alumno en el entorno escolar y pensando en aquellos elementos que requeriría un estudiante para lograrla, es que surge nuestro supuesto sobre los dos factores que creemos determinantes

para la permanencia escolar, dado que consideramos que su análisis puede aportar información que favorezca la puesta en marcha de acciones que logren impactar los porcentajes de permanencia estudiantil. De manera que en el próximo apartado nos daremos a la tarea de estructurar la justificación que explique los motivos que hacen imprescindible su estudio y divulgación científica.

2.6. Justificación

Las recopilaciones a lo largo del trabajo muestran las implicaciones de la educación en los distintos planos de la vida de un alumno y de la sociedad en general, lo que permite vislumbrar la relevancia del estudio que ahora se realiza. Además, lo concerniente a la contextualización que tratamos en el capítulo 1 en conjunto con lo desarrollado en este capítulo sobre la investigación educativa, muestran lo indispensable que es indagar en temas relacionados con el fenómeno de la permanencia estudiantil (Pintrich, 1988 como se citó en Cardozo, 2008). Asimismo, preponderan la relevancia de recuperar las experiencias de los universitarios a través de la teoría de Tinto (1982, 1997, 2000, 2003, 2006-2007), pues distinguen que para resaltar los estudios cuantitativos, es de importancia darle valor a la visión de los principales actores involucrados, es decir, los estudiantes; al ser la mejor estrategia para identificar las cualidades de tal proceso.

A propósito, los datos abordados en el apartado de trayectoria escolar apoyan esta propuesta de investigación, dado que dentro de sus principales argumentos destacan el valor que tiene el conocer el proceso completo. Debido a que en su totalidad este puede informar sobre las decisiones tomadas a lo largo del trayecto, lo que involucra diversos elementos y actores; en suma, al describir la deserción escolar hemos podido entender que las variables que inciden en este fenómeno también ocurren en el de la permanencia escolar, siendo una de sus diferencias la significación que los individuos le dan, de ahí que sea tan importante el rescatar las experiencias individuales y no generalizar de forma colectiva. Postura que es congruente con el abordaje que realiza Tinto sobre la teoría de la participación.

Dicha teoría es un buen cimiento para analizar nuestra suposición sobre las HHSS y la motivación, dado que como hemos insistido, su fundamentación se rige por el esclarecimiento de la integración como un elemento crucial en el proceso de adaptación del alumno al nuevo contexto educativo. Las características de esta

integración hablan del tipo de participación del estudiante, la cual dice Tinto que depende de las características del entorno académico, lo que nos lleva a pensar en la permanencia como un proceso multidireccional y multifactorial, en donde sin olvidar las variables vinculadas y desde nuestro punto de vista, son las HHSS y la motivación dos elementos notables para que dicha participación tenga lugar.

Derivado de lo descrito, los objetivos del presente trabajo se enfocan en analizar la trayectoria escolar de dos estudiantes bajo el supuesto de que las HHSS y la motivación son dos factores determinantes de su permanencia escolar. Pero antes de entrar de lleno al análisis de las trayectorias recuperadas, consideramos importante indagar en los factores mencionados con el propósito de formular argumentos sólidos sobre la relación que tienen con la permanencia escolar. Motivo por el cual en el siguiente capítulo abordaremos las definiciones, las características y los componentes de dichos elementos.

3. MOTIVACIÓN Y HABILIDADES SOCIALES (HHSS)

Una vez esclarecidos los motivos que nos llevaron a abordar los temas hasta ahora descritos, establecidos los fundamentos de nuestro objetivo y recapitulado la relación que guardan entre sí. Es momento de indagar en los factores que hemos reconocido como determinantes, es decir, las habilidades sociales y la motivación a través de la teoría de Tinto (1982, 1997, 2000, 2003, 2006-2007). De manera que en este capítulo nos dispondremos a brindar elementos teóricos que sustenten dichas suposiciones, para lo cual presentaremos antecedentes, definiciones y componentes de cada constructo para posteriormente inquirir en su relación con el entorno escolar, en la búsqueda de reconocer su importancia y posible implicación en las decisiones del alumno por permanecer en el entorno educativo.

3.1. Antecedentes y definición de la motivación

Dicen González, Valle, Núñez, y González (1996) que uno de los factores más frecuentemente asociados al estudio de los desajustes que se producen en el aprendizaje escolar es la motivación; elemento del cual su análisis es complejo dado que involucra incontables componentes. De hecho, son tantos los factores asociados al tema que ninguna de las teorías planteadas hasta ahora, ha podido integrarlos en una sola (Nuñez, 1996 como se citó en García y Doménech, 2014), por lo que su estudio se encuentra en función del enfoque interpretativo que el investigador adopte (García y Doménech, 2014).

Para ejemplificar esto último tenemos lo que se menciona en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1945, como se citó en Humanos, 2016), el cual destaca que “...*el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos*”. Esto quiere decir que desde su punto de vista, tanto las habilidades con las que cuenta el alumno como el esfuerzo que pone en las actividades escolares son igualmente valiosos para su desarrollo; idea que difiere de la que presenta Edel en 2003 quien hace una diferencia entre habilidad y esfuerzo, y afirma que el esfuerzo no garantiza el éxito pues conforme pasa el tiempo la habilidad cobra mayor importancia. Este autor también destaca que habilidad y esfuerzo no son lo único notable en el proceso de aprendizaje, pues la

capacidad cognitiva para percibirse como hábil o capaz de lograr algo, también tiene un rol importante en las decisiones del alumno.

Como podemos notar, ambas visiones abordan los mismos elementos, sin embargo el análisis corresponde a la interpretación que cada autor brinda al fenómeno que pretende explicar. Algo así es como surgen las diferentes visiones teóricas de los elementos ligados a la relación de motivación y rendimiento escolar (Cardozo, 2008), motivo por el cual para entender el concepto completo comenzaremos por abordar los antecedentes de su construcción, los cuales se pueden dividir en dos grandes períodos históricos. El primero comprende desde los años veinte hasta finales de los sesenta; cuando la motivación era entendida desde dos principales enfoques: el psicoanalítico que la consideraba como el resultado de fuerzas internas e inconscientes; y el conductista que hacía referencia a fuerzas más externas o impulsos del medio (Weiner, 1990 como se citó en González et al., 1996).

En el segundo periodo que inició a finales de los años sesenta y que abarca hasta la actualidad, abundan las diferentes perspectivas cognitivas que se acercan al estudio del proceso y que consideran diferentes aspectos interrelacionados como las atribuciones causales, las percepciones de eficacia y control, las percepciones de competencia, los pensamientos sobre las metas que una persona se esfuerza en conseguir, y sobre todo la incorporación del autoconcepto como principal elemento en el estudio del proceso motivacional (Weiner, 1990 como se citó en González et al., 1996).

En este periodo se integra la teoría de Weiner (1986 como se citó en González, 2003) que dice que el comportamiento motivado está en función de las expectativas y la valoración por lograr una meta, componentes que están determinados por atribuciones causales de las creencias personales, y que son causantes primarios de la motivación dado que pueden llegar a influenciar las expectativas, las reacciones afectivas y consecuentemente la conducta de rendimiento y las calificaciones del estudiante. En palabras de García y Doménech (2014), abordar el tema de esta forma representa tener un estudio completo e integrador de la motivación, en el que se incluyen variables personales e internas y no se olvidan las externas que corresponden al contexto en que se desenvuelve cada estudiante.

Siguiendo esta misma línea nos encontramos con Cardozo (2008) que hace referencia a un grupo de investigadores en el que destacan Pintrich y McKeachie (1988), quienes desarrollaron un modelo de aprendizaje autorregulado que ayudó en

la constitución de teorías motivacionales y cognitivas del procesamiento de la información con una concepción social-cognitiva. Este trabajo, dice Cardozo, integra múltiples factores y considera que los cognitivos, los motivacionales y la relación entre ellos, ejercen una influencia más directa en el compromiso del estudiante con su aprendizaje y con su rendimiento académico. De esta forma, en dicho modelo el alumno es considerado un procesador activo de la información, cuyas creencias y cogniciones son mediadores importantes de su desempeño (Cardozo, 2008).

Otras aportaciones relacionadas se encuentran en el trabajo de Miñano y Castejón (2008) que al rescatar datos de los estudios de De Groot (1990) y Pintrich (1994), permiten entrever la necesidad de comprender las dificultades que aparecen durante la instrucción, a través de la integración de elementos cognitivos y motivacionales en el estudio del proceso de aprendizaje. En particular estos autores afirman que el conocimiento y la regulación de estrategias cognitivas y metacognitivas deben estar asociadas a la motivación e interés de los alumnos por las actividades académicas, pues consideran que esto permite describir los componentes implicados en el aprendizaje exitoso y explicar las relaciones recíprocas y recurrentes que se establecen entre ellos, lo que llevaría a relacionar directamente al aprendizaje con las metas, la motivación, la determinación y las emociones (Miñano y Castejón, 2008).

En definitiva existe una variedad importante de trabajos que relacionan diferentes factores con los motivacionales, y parece lógico que así sea ya que igual de diversos somos los seres humanos. Particularmente los datos recuperados hasta ahora apuntan hacia una visión cognitiva de la motivación, sin embargo retomamos lo que mencionan García y Doménech (2014), quienes hacen hincapié en mantener presentes las variables externas del contexto para lograr realizar estudios completos que incluyan no sólo las variables personales internas; idea que coincide con lo mencionado en el capítulo dos sobre entender al alumno como un todo.

Ahora bien, ya hablamos un poco del proceso de análisis de la motivación, sobre el cual enmarcamos una importante complejidad, un interés notable en el enfoque cognitivo y contextual, y cierta falta de consenso respecto al enfoque de análisis, no obstante esta condición no sucede con la definición. Por lo que citamos a Bañuelos (1993) y Edel (2003), quienes apoyados de la explicación de Alcalay y Antonijevic (1987), aseguran que la motivación es el proceso por el que se inicia, dirige y persiste en una conducta hacia el logro de una meta (Good y Brophy, 1983, como se citó en González et al., 1996). En palabras de García y Doménech (2014), este proceso es

un entramado de actitudes, percepciones, expectativas y representaciones sobre sí mismo, sobre la tarea y sobre las metas por alcanzar, las cuales dirigen las decisiones del estudiante en el ámbito académico.

Considerando lo expuesto podemos entender a la motivación como un proceso cíclico y personal que permanece en una dirección positiva siempre y cuando estén presentes los factores que dirijan el enfoque del alumno, lo que permite visualizar el valor de estudiar la disposición, la intención y la motivación de los estudiantes (Edel, 2003; Núñez, 2009) a la par del estudio de las características institucionales, familiares, económicas y académicas, dado que esto podría brindar nuevos datos que redirijan la toma de acciones para mejorar los porcentajes de permanencia escolar.

A esta definición podemos agregar lo que menciona González en 2003, quien explica que la consecución del éxito y la evitación del fracaso son los móviles que orientan el comportamiento de las personas; lo que concuerda con lo que dicen García y Doménech (2014) quienes afirman que la motivación puede generar cambios a nivel escolar y en la vida en general. De esta forma comprendemos a la motivación como un conjunto de variables entre las que se encuentran atribuciones causales, expectativas de logro, la valía personal, la autoeficacia, el autoestima y el autoconcepto (González, 2003), variables que a la par de aspectos conductuales como los incentivos y las recompensas dentro del entorno escolar (Woolfolk, 1995 como se citó en Edel, 2003), pueden dirigir a la persona al logro de metas específicas. Ahora bien, al reconocer que la motivación es un proceso por el que se inicia, dirige y persiste en una conducta hacia el logro de una meta (Bañuelos, 1993 y Edel, 2003), podemos inferir que en la permanencia escolar existen momentos cruciales tales como: la elección de una carrera, las ganas de esforzarse para aprobar una materia, el interés por leer acerca de un tema y la apertura para interactuar dentro de un salón de clases, los cuales son decisivos y pueden impactar en el curso que tomará la actitud del estudiante y por ende, su futuro escolar, motivo por el cual consideramos que ejemplifican lo que Tinto (2006-2007) llama integración y participación dentro del aula.

No obstante, como hemos mencionado con anterioridad, la motivación no es tan sencilla de entender como lo parece, pues como lo enfatiza González (2003), este factor está relacionado con diferentes variables. De manera que para tener bases sólidas que nos permitan confirmar a la motivación como un factor determinante de la permanencia escolar y su consecuente éxito, es indispensable indagar en las

dimensiones relacionadas con la definición descrita, motivo por el cual éste será nuestro principal propósito en el próximo apartado.

3. 2. Dimensiones de la motivación

Como lo hemos dicho en el apartado anterior, es momento de enfocarnos en describir aquellos elementos de la motivación que nos permitan identificarla como un factor notable en la decisión de los alumnos para permanecer estudiando. La selección de los elementos a tomar en cuenta se hizo principalmente con base en los trabajos de Miñano y Castejón (2011) y González et al., (1996), quienes siguen una línea particular de investigación referente al fenómeno expuesto. Antes de iniciar es importante recalcar que las dimensiones presentadas se explican desde el modelo teórico en el cual se posiciona cada investigador; motivo por el cual las dimensiones recuperadas fueron seleccionadas en función de la definición de motivación que presentamos.

A su vez consideramos oportuno destacar las asociaciones existentes entre las dimensiones involucradas en el proceso de motivación, pues con base en las consultas de los artículos citados, identificamos que parecen ser variables dependientes una de otra. Condición que ratifica la idea de que la motivación es un proceso que construye el logro de objetivos particulares (García y Doménech, 2014). Así, una vez aclarados estos puntos, comenzaremos por abordar la primera dimensión que consideramos relevante describir, la cual refiere al autoconcepto académico; dimensión que es retomada por diversos autores y que reconocemos como una base para comprender la presencia y papel de otras dimensiones involucradas en el proceso de motivación.

3. 2.1. Motivación y autoconcepto académico

Como hemos mencionado ya, la comprensión del autoconcepto es fundamental para entender el proceso de motivación del alumno en la vida académica, y aunque son vastas las definiciones del mismo, coincidimos con la que comparten García y Doménech (2014), quienes dicen que el autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información que se deriva de la propia experiencia; la retroalimentación que los compañeros, padres y

profesores realizan; y el rendimiento escolar, los cuales permiten al individuo darle un valor a su habilidad y esfuerzo (Covington, 1984 como se citó en Bañuelos, 1993). Es por esto que García y Doménech (2014) dicen que una de sus principales funciones en el contexto estudiantil, es regular la conducta; sobre todo porque el valor que el estudiante asigna a sus habilidades es el principal activador para el logro de una meta, el eje de un proceso de autodefinición y el mayor componente para alcanzar el éxito (Covington y Omelich, 1979; Covington, 1984 como se citó en Bañuelos, 1993).

Al respecto Bañuelos (1993) destaca de los trabajos de Covington y Omelich (1979), y Covington (1984), que la habilidad de autopercepción debe ser considerada central dada la tendencia en los individuos por mantener alta su imagen; argumento que se complementa con lo que rescatan García y Doménech (2014) del trabajo de Bandura en 1977, quien enfatiza que la persona anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus propias capacidades; es decir, que genera expectativas de éxito o fracaso que repercuten en su nivel de motivación y rendimiento de acuerdo con cómo se percibe a sí mismo, de manera que si sus expectativas son positivas, las probabilidades de lograr el éxito son mayores.

Cabe destacar que gran parte de la investigación realizada sobre el autoconcepto ha estado enfocada en estudiar la conducta académica del alumno, no sólo por la relevancia del logro escolar, sino también por la importancia del contexto en el desarrollo del niño (González et al., 1997 como se citó en González, 2003), y aún más por el interés en saber cómo es la relación entre ambos constructos, y cuáles son los mecanismos y/o procesos que la hacen posible. Estas afirmaciones son apoyadas por autores como García y Doménech (2014), quienes añaden la existencia de una correlación significativa entre autoconcepto y el locus de control, pues afirman que en la medida en que se desarrolle el autoconcepto, los alumnos mejorarán su atribución causal.

Sin embargo, estos no son los únicos elementos a considerar en el proceso de motivación, pues como lo mencionan González et al., (1996), también existen trabajos que explican la motivación de logro basándose en las metas que persigue una persona, mismas que están relacionadas con el concepto que el individuo tiene de su propia capacidad. Así la presencia de un autoconcepto positivo, de atribuciones causales en las propias decisiones, de la dirección de la conducta en metas particulares y en general una sensación de autocompetencia, podrían apoyar la implicación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje (Miller et al., 1993;

Rosário et al., 2009; Zimmerman, Bandura, y Martínez, 1992 como se citó en Miñano y Castejón, 2011). Por esto, en los siguientes apartados nos ocuparemos de abordar las otras dos dimensiones que hasta ahora hemos mencionado, empezando con las atribuciones causales o lo que algunos autores llaman “motivación intrínseca y extrínseca”.

3.2.2. Motivación y atribuciones causales

Como lo hemos descrito ya, la motivación y el autoconcepto son elementos con amplia relación que pueden apoyar el buen rendimiento del alumno siempre y cuando cuenten con otras dos características: un locus de control adecuado y el planteamiento de metas específicas. Es por esto que en el presente apartado abordaremos lo que se refiere al locus de control y profundizaremos en su relación con la motivación y el autoconcepto.

Empezaremos por especificar lo que es locus de control, elemento que Edel (2003) define como el lugar de control donde la persona encuentra el origen de los resultados obtenidos. Esta afirmación se complementa con lo que menciona Almaguer en 1998, quien dice que si el éxito se atribuye a factores internos provocará orgullo, un aumento en la autoestima y expectativas optimistas sobre el futuro; pero si las causas son vistas como externas, la persona se sentirá “afortunada” por su buena suerte cuando tenga éxito, y amargada por su destino infame cuando fracase.

Al respecto González et al., (1996), apoyados de las teorías de Weiner en 1979, 1985, 1986, afirman que cuando se produce un resultado inesperado o negativo, se inicia la búsqueda de causas que lo expliquen, lo que puede traducirse en contextos de logro con atribución a la capacidad, al esfuerzo, a la suerte o a la dificultad de la tarea. Es por esto mismo que autores como Goleman (1996 como se citó en Edel, 2003) relacionan el rendimiento con la forma en que el alumno interactúa con el mundo; en donde la capacidad de modular y controlar las propias acciones de manera apropiada puede apoyar la sensación de que estas mismas acciones son las responsables de los resultados.

Lo recapitulado denota que para explicar el rendimiento de un alumno, es importante tener en cuenta las capacidades reales y las creencias personales sobre las propias habilidades, ya que aunque ambas intervienen en el proceso de aprendizaje, la sensación de percibirse competentes podría dirigir hacia cualquier rumbo las acciones

del estudiante, tal como lo describen García y Doménech (2014). En congruencia Bandura en 1987 (como se citó en García y Doménech, 2014), identifica una notable diferencia entre poseer una capacidad y saber utilizarla en situaciones diversas; lo que nos lleva a pensar que el lugar o la causa a la cual los individuos atribuyen sus éxitos o fracasos puede determinar su actuar en el futuro, dado que afecta o beneficia la motivación para continuar o persistir en el logro de una meta, lo que puede estar vinculado con cómo el estudiante se percibe a sí mismo.

Así confirmamos la relación entre el valor a la habilidad y esfuerzo que el alumno da a sus capacidades, con el lugar en donde pone las causas de los resultados obtenidos, los cuales aseveramos que si están situados de manera positiva y en lugares en donde el individuo tiene control, mantendrían el interés por seguir, aumentarían la sensación de logro y confirmarían al alumno sus capacidades, lo que de alguna forma se enlaza con la construcción de metas específicas, tema que abordaremos a continuación.

3.2.3. Motivación y orientación de la conducta a metas

En suma con lo mencionado en los apartados anteriores sobre la importancia de reconocer la relación estrecha entre motivación, autoconcepto y locus de control con el logro de un buen desempeño académico, ahora nos enfocaremos en abordar el tema de la creación de metas, la cual González et al., (1996) dicen que está vinculada estrechamente con el autoconcepto del individuo, siendo por ende importante para la motivación.

Dado que la motivación tiene que ver con el autoconcepto y el locus de control, podemos entender como "meta" según Weiner en 1986 (como se citó en González et al., 1996) al modelo o patrón de creencias, atribuciones, afectos y sentimientos que dirigen las intenciones conductuales, mismas que hacen al alumno afrontar las situaciones académicas y la vida en general de maneras particulares. Es por esto que se realizan diferentes categorizaciones de las metas; según Elliot y Dweck (1988 como se citó en García y Doménech, 2014), las metas se pueden dividir en las que responden al aprendizaje, a la ejecución o al rendimiento, mientras que Nicholls (1984 como se citó en García y Doménech, 2014) se refiere a las centradas en la tarea y centradas en el "yo".

Por su parte, González et al., (1996) agrupan las metas en cuatro categorías: las relacionadas con la tarea, las vinculadas con la autovaloración, las referentes a la valoración social y las que tienen una consecución de recompensas externas, todas las cuales según ellos, constituyen el marco de referencia adecuado para poder abordar el estudio de la motivación de logro.

De esta forma, dicen los autores, las metas relacionadas con la tarea son aquellas que hacen referencia a una motivación intrínseca, sobre todo cuando lo que determina la acción es tratar de incrementar la propia competencia. Por su parte las metas vinculadas con la autovaloración responden a la construcción del autoconcepto y la autoestima, y se caracterizan por comportamientos como el deseo de alcanzar el éxito, el interés por experimentar las vivencias positivas de orgullo y la sensación de satisfacción que se deriva del mismo (Atkinson, 1964 como se citó en González et al., 1996), así como evitar experiencias negativas asociadas al fracaso.

En lo que se refiere a las metas de valoración social, los autores no encuentran una relación directa con el aprendizaje y el logro académico, pues consideran que estas derivan de la experiencia emocional; es decir, de las reacciones de personas significativas al ver su actuación. Acerca de las metas vinculadas con la consecución de recompensas externas, los autores mencionan que se emplean para favorecer el aprendizaje y el logro académico, pues están relacionadas tanto con la consecución de premios o recompensas como con la evitación de todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones u objetos valorados por la persona (González et al., 1996).

En síntesis concebimos que la orientación a una meta puede reflejar el deseo de los alumnos por desarrollar, conseguir y demostrar competencia en una actividad, lo cual puede influenciar la forma en que los estudiantes se aproximan, responden y se comprometen ante tareas académicas y otras experiencias de logro (Ames, 1992; Dweck y Leggett, 1988; Harackiewicz, Barron, y Elliot, 1998 como se citó en Miñano y Castejón, 2011), lo que hace evidente su relación con los dos componentes previamente abordados. De esta forma, hemos consolidado el abordaje del panorama de lo que reconocemos como motivación y los componentes con los que se vincula, los cuales suponemos se encuentran en constante interacción con el rendimiento académico y por supuesto, con la permanencia escolar de los universitarios, lo que nos permite dar paso al segundo factor considerado determinante en la decisión del alumno para permanecer en el entorno educativo.

3.3. Origen del constructo de las Habilidades Sociales (HHSS)

Para continuar con el segundo factor que guió nuestro principal objetivo, consideramos necesario indagar en su origen y desarrollo dentro del campo de la investigación, para situarnos en el contexto de estudio y así poder comprender su papel en el tema que ahora compete. Motivo por el cual citamos lo que Caballo (2007) rescata de Phillips (1985), quien menciona que el movimiento de las habilidades sociales (HHSS a partir de ahora) tiene diversas raíces históricas, algunas de las cuales no han sido reconocidas formalmente. Tal es el caso de los trabajos realizados por Jack (1934), Murphy y Newcomb (1937), Page (1936), Thompson (1952) y Williams (1935) sobre la conducta social en niños, los cuales describen aspectos que actualmente son considerados dentro del campo de las HHSS. Otro ejemplo son las aportaciones que realiza Curran en 1985 (como se citó en Caballo, 2007) quien dice que algunos escritos teóricos neofreudianos han dado paso a un modelo más interpersonal del desarrollo, restando énfasis a los instintos biológicos que abordó Freud.

Es por esto que Caballo (2007) enfatiza que no existe una teoría general que abarque la práctica, la evaluación y el entrenamiento de las HHSS, y por ende no se tiene un consenso acerca del origen del constructo. Aún con esto, el autor menciona que la atribución del estudio científico y sistemático se puede asignar a tres principales fuentes. La primera está apoyada en el trabajo de Salter (1949), donde se postulan seis técnicas para mejorar la expresividad de las personas: a) la expresión verbal de las emociones, b) la expresión facial de las emociones, c) el empleo deliberado de la primera persona al hablar, d) el estar de acuerdo cuando se reciben cumplidos o alabanzas, e) el expresar desacuerdo y, f) la improvisación y actuación espontáneas (Campo y Martínez, 2009).

Esta primera fuente es ampliamente reconocida como la única o la más importante, se le denomina la “Terapia de los reflejos condicionados” (Salter, 1949 como se citó en Caballo, 2007) y está fuertemente influenciada por los trabajos de Pavlov acerca de la actividad nerviosa superior. Esta investigación de Salter (1949) fue ampliada por Wolpe (1958 como se citó en Caballo, 2007) quien utilizó por primera vez el término “asertivo”, y la cual posteriormente fue abordada por diferentes autores (Alberti y Emmons, 1970; Lazarus, 1971; Wolpe, 1969 como se citó en Caballo, 2007) que continuaron impulsando las investigaciones en el tema.

En una segunda fuente se incluyen los trabajos de Zigler y Phillips (1960, 1961, como se citó en Caballo, 2007), los cuales hablan de la “competencia social” en adultos institucionalizados y demuestran que la competencia social previa al internamiento está relacionada con el tiempo de estancia en el hospital y con las posibilidades de recaer. Por último en una tercera fuente, dice el autor, se puede encontrar el término “habilidad”, donde se integra una analogía del sistema hombre-máquina, lo que permite incorporar características perceptivas, decisoras, motoras y otras relativas al procesamiento de la información, dando paso a la ampliación de trabajos en Inglaterra. Con esto, Caballo (2007) identifica que la investigación de las HHSS tiene origen en diferentes partes del mundo, no obstante reconoce que dichos trabajos complementan la visión de las HHSS.

En relación Campo y Martínez (2009), enfatizan que el hecho de que se continúen empleando diferentes términos para las HHSS tiene que ver según Meichenbaum, Butler y Grudson (1981), con que para definir las hay que considerar el contexto cambiante; por lo que su estudio debe estar en función de aspectos culturales y patrones de comunicación acordes con cada sociedad.

3.4. Definición de las Habilidades Sociales (HHSS)

Hasta ahora hemos desglosado parte de los antecedentes del constructo de HHSS, lo que nos ha dejado algunas advertencias sobre su estudio dadas las diferentes visiones que se han descrito a lo largo del tiempo. Así, continuaremos con lo que particularmente entenderemos como HHSS; sobre lo cual Campo y Martínez (2009), y Flores et al., (2016), dicen no existe un consenso debido a la importancia de considerar el contexto específico al que se esté aplicando, por lo cual las HHSS deben entenderse siempre en relación a un marco social y cultural determinado.

Este argumento coincide con lo que menciona Caballo (2007), quien agrega que en el análisis de HHSS intervienen patrones de comunicación que se encuentran en función de factores como la edad, el sexo, la clase social y la educación; así como de la conducta considerada como apropiada, la cual dependerá de lo que se desea obtener en una situación particular, y se relacionará con actitudes propias del individuo, sus valores, sus creencias, sus capacidades cognitivas, su estilo único de interacción, y lo que el contexto particular dicte.

De esta forma, hablando en lo particular al ámbito académico, autores como Ruiz y Jaramillo (2010); Cohen, Esterkind, Betina, Caballero y Martinenghi (2010); Herrera, Freytes, López y Olaz (2012); García, Cabanillas, Morán y Olaz (2014), coinciden al referir a las HHSS como el repertorio de conductas que permiten al individuo relacionarse eficazmente con otros. Tales comportamientos son entendidos como la capacidad para organizar cogniciones y acciones en un curso integrado que se compone de respuestas verbales y no verbales situacionalmente específicas, dirigidas al logro de metas sociales o interpersonales, las cuales son culturalmente aceptadas.

Por esto, los autores enfatizan que su ausencia perjudica el desarrollo social del individuo, pues esto quiere decir que existe un déficit en la expresión asertiva de necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones y derechos; por lo que concluyen que la adquisición de un adecuado repertorio de HHSS, puede apoyar al aumento de las probabilidades de éxito y permanencia escolar, pues su presencia genera una mayor satisfacción personal e interpersonal, a corto y largo plazo.

Con este escenario en donde el alumno requiere adaptarse al entorno universitario, el cual hemos dicho es complejo, es entendible la importancia de las HHSS como un medio para afrontar situaciones interpersonales en el ámbito académico, lo que las torna necesarias en los procesos de integración y participación de los que habla Tinto (1997, 2000, 2003 y 2006-2007) los cuales suponen destrezas para trabajar con otros, para negociar y para controlar la propia conducta y así llevar con éxito las situaciones en que se requiere interactuar con los demás (Edel, 2003).

Una vez identificado el valor de las HHSS en el entorno escolar, nos daremos a la tarea de delimitar con mayor detenimiento la vinculación que tienen las HHSS con el entorno académico, para lo cual primeramente indagaremos en cuándo y cómo se adquiere este repertorio que ayuda al alumno en su proceso educativo y, qué condiciones apoyan su aparición, de manera que estos cuestionamientos serán nuestros propósitos a tratar en los siguientes apartados.

3.5. Adquisición de las Habilidades Sociales (HHSS)

Terminamos el apartado anterior con una serie de preguntas acerca de la adquisición de las HHSS, sobre lo cual Caballo (2007) señala la nula existencia de datos específicos acerca de cómo y cuándo se aprenden estas. Aún con esto, el autor

considera que la niñez es un periodo crítico en donde se instalan patrones relativamente consistentes del funcionamiento social, mediante las primeras experiencias de aprendizaje. Además, agrega que el proceso inicia en la familia y se nutre conforme la persona interactúa con sus iguales en los contextos académicos, lo que significa que buenas experiencias en la infancia y en la adolescencia, ayudan al individuo a ser socialmente habilidoso más adelante.

En lo particular a la integración de las HHSS en el ámbito educativo, Herrera et al., (2012) identifican a la adolescencia como una etapa fundamental para su desarrollo, sobre todo en lo que se refiere a la resolución de problemas, puesto que las mayores exigencias individuales aparecen cuando los padres, profesores y el contexto en general demandan comportamientos sociales más elaborados. De manera que en el caso de presentar un déficit social, las repercusiones se relacionarán no sólo con el comportamiento del individuo, sino también con su desarrollo interaccional. Esto quiere decir, que la carencia de HHSS podría mermar el desempeño y adaptación del alumno en el ámbito académico, lo que traería consigo deserción, bajo rendimiento y fracaso escolar.

Por su parte Cohen et al., (2010) añaden que esto se vuelve más alarmante en el ingreso al nivel superior, pues en este lapso no sólo cambia el contexto, sino que la relación con los pares comienza a ser notable en el desarrollo de conductas de reciprocidad y colaboración; es decir, en la creación de estrategias sociales para la negociación, en la obtención de habilidades para crear acuerdos, y en cuanto al apoyo emocional que se puede recibir en situaciones novedosas. De esta forma, los autores asocian la falta de competencia interpersonal con una baja aceptación por parte del grupo, rechazo o aislamiento; lo que los lleva a afirmar que el reconocimiento y la aceptación del otro puede producir un impacto favorable en la autoestima, lo cual hemos dicho antes, se relaciona con casos de permanencia y éxito escolar (Cohen et al., 2010).

Estos datos son apoyados por Edel (2003), quien sugiere que las relaciones entre iguales y la eficacia con la cual se actúa como adulto, contribuyen al desarrollo cognitivo y social; motivo por lo que el mejor predictor infantil de la adaptación adulta son las HHSS desarrolladas en la niñez. Es por esto que las personas con HHSS, requieren de un amplio repertorio de conductas flexibles y versátiles, así como de la adecuación del comportamiento en función de las propias capacidades y de las exigencias del medio. Por ello, resulta especialmente relevante la promoción de

HHSS en estudiantes universitarios, para lograr una interacción interpersonal satisfactoria en la actuación profesional.

A todo lo mencionado, Flores et al., (2016) agregan que para que el aspecto social se desarrolle, se necesita una amplia gama de HHSS que permitan al individuo relacionarse interpersonalmente de acuerdo con su marco cultural. En congruencia, Pedraza, Socarrás, Fragozo y Vergara (2014) afirman que de la interacción en el entorno académico, profesional y comunitario, se despliegan las estrategias desarrolladas frente a las demandas de un contexto en relación con las HHSS que se poseen, lo cual las vuelve imprescindibles de estudiar.

3.6. Importancia de las HHSS en el ámbito académico y el caso particular de Psicología

De lo desarrollado en los últimos tres apartados, se ratifica que las HHSS guardan una fuerte relación con la interacción de los estudiantes, con su inclusión escolar y comunitaria, con su construcción de una buena autoestima y con la adquisición de habilidades que ayudan en el proceso de adaptación a diferentes contextos, en especial al contexto educativo. En lo particular al último apartado encontramos que las HHSS están presentes en todo el desarrollo humano, y en lo específico al contexto universitario descubrimos su importante función dado que representan un conjunto de comportamientos que consecuentemente conducen a la obtención de un buen rendimiento académico. Por ende, en la indagación de la naturaleza dinámica de las relaciones interpersonales, se deben considerar las experiencias del individuo, las influencias contextuales y las situaciones a las que están expuestos los alumnos, lo que puede englobar emociones positivas y negativas; algo que concuerda con una idea del capítulo 2 sobre abordar lo más posible de la experiencia del estudiante para entender las relaciones causales de los diferentes factores involucrados en su proceso educativo.

Ahora bien, al enfocarnos en resaltar la importancia particular de la presencia y el desarrollo de las HHSS en el entorno educativo, nos encontramos con lo que mencionan Ruiz y Jaramillo (2010) y Holst, Galicia, Gómez y Degante (2017), quienes dicen que una de las repercusiones de tener un nivel bajo de HHSS es la tendencia a la represión de deseos, emociones e ideas, pues al no conseguir resolver las situaciones que se presentan, la persona termina callando. Es por esto que un

desarrollo adecuado de HHSS favorece la estancia y desempeño del alumno dentro de la institución, y funge como un factor de protección. De manera contraria, la ausencia de éstas propicia la deserción y problemas de integración académica.

En relación, Campo y Martínez (2009) mencionan que las HHSS promueven relaciones positivas, propician la aceptación, conducen al ajuste satisfactorio en la escuela y permiten al estudiante enfrentarse y adaptarse a las demandas del ambiente social; además enfatizan que sirven como herramienta preventiva de situaciones problemáticas en la universidad como la deserción escolar o el estrés. Esto es lo que lleva a dichos autores a afirmar que las personas más competitivas, las que destacan y que tienen ventajas sobre otros con el tiempo, son las que, además de contar con un importante cúmulo de capacidades, experiencias y conocimientos, disponen de un buen conjunto de HHSS que utilizan para obtener el mayor provecho en diversas situaciones (Holst et al., 2017), de ahí que sea tan importante su estudio y su adquisición.

Así, al considerar lo particular al contexto de interés que se refiere al caso de la FES Iztacala en el marco de un cambio en el plan de estudios de la carrera de Psicología, encontramos una notable relevancia del papel de las HHSS, pues según lo abordado en el capítulo 1 respecto a esta modificación, su instauración viene de una imperiosa necesidad de formar profesionales con habilidades que les permitan contar con mejores oportunidades de trabajo y ser más competitivos ante las demandas del ámbito laboral (FESI, 2015), lo que concuerda con lo que mencionan Herrera et al., (2012), quienes dicen que en el caso de Psicología existe una particular exigencia de la labor ética que demanda al estudiante que egrese con un repertorio de conductas socialmente competentes que contribuyan a su desempeño profesional, debido a las peculiares áreas laborales que el alumno podría desempeñar al salir de la carrera, por lo que la adquisición de HHSS es fundamental para su inserción al campo laboral (Herrera et al., 2012).

Una vez esclarecido el papel de las HHSS en el proceso de integración y participación del alumno (Tinto, 1982, 1997, 2000, 2003, 2006-2007), ahora nos compete indagar más a fondo en las características que conforman dichas habilidades, por lo que en los siguientes apartados nos enfocaremos en aportar datos en este sentido.

3.7. Principales componentes de las HHSS

Al igual que en el caso de la motivación, estudiar las HHSS requiere de la presencia de diferentes elementos que las constituyen, según Flores et al., (2016), elementos conductuales y cognitivos. Estos fueron estudiados por Caballo (1988, como se citó en Caballo, 2007), quien revisó 90 trabajos realizados entre 1970 y 1986, agrupándolos según sus características y repeticiones en los estudios quedando de la siguiente manera: los componentes no verbales, los componentes paralingüísticos, los componentes verbales, y los componentes cognitivos. Esto nos lleva confirmar que el ejercicio de relaciones interpersonales se relaciona con diversos factores, los cuales constituyen la denotación particular de un mensaje en función de la integración de señales cognitivas, verbales y no verbales, por lo cual en los siguientes apartados nos ocuparemos de describirlos.

3.7.1. Componentes no verbales

Cuando se habla de comunicación, es fundamental entender que ésta no implica sólo cuestiones verbales, sino que en ella están involucrados factores como la comunicación no verbal, la que de hecho es indispensable en el proceso de interacción pues aún estando en silencio se sigue emitiendo mensajes por medio de señales corporales. Es así que los movimientos corporales pueden regular la interacción, sustituir o enfatizar un mensaje verbal e incluso contradecirlo (Caballo, 2007).

Dentro de estos componentes podemos destacar: 1) mirada/contacto ocular, 2) latencia de la respuesta, 3) sonrisas, 4) expresión facial, 5) postura, 6) distancia/proximidad, 7) automanipulaciones, 8) asentimientos con la cabeza, 9) orientación, 10) movimiento con las piernas, 11) movimientos con las manos, por mencionar algunos; componentes que según el autor, deben ser correspondientes con el contenido del mensaje verbal pues esto asegura que el mensaje sea transmitido de manera correcta, por lo que una persona que puede lograr esto, se considera una persona socialmente habilidosa (Caballo, 2007).

3.7.2. Componentes paralingüísticos

Un segundo componente fundamental en la comunicación humana depende del uso del canal audiovisual, el cual transporta mensajes en el área paralingüística que se refiere a los elementos que acompañan el mensaje lingüístico pero que no tienen que ver precisamente con el contenido, con lo que algunas señales vocales son capaces de comunicar mensajes por sí mismas. Entre estas señales destacan el llanto, la risa, los silbidos, los bostezos y los suspiros; pero también algunos elementos como el volumen de la voz, el tono, la claridad, la velocidad, el timbre, la duración de respuesta, el número de palabras empleadas, las pausas y los silencios, el número de muletillas, las vacilaciones y la fluidez (Caballo, 2007).

De esta forma, Caballo (2007) menciona que las señales vocales pueden afectar drásticamente el significado de lo que se dice y de cómo se recibe el mensaje, por lo que, una misma frase dicha en varios tonos de voz con determinadas palabras enfatizadas, puede transmitir mensajes diferentes.

3.7.3. Componentes verbales

Debido a que el habla se usa para una variedad de propósitos como comunicar ideas, describir sentimientos, razonar y argumentar, las palabras empleadas deben estar relacionadas con la situación en que se encuentra la persona, de manera que pueden variar en informales, íntimas y formales de acuerdo con la cantidad de habla aceptable en situaciones particulares y el rol que se juegue (Caballo, 2007).

Es así que se puede tener un habla personal o impersonal, concreta o abstracta, y Caballo (2007) enumera el contenido general de los componentes verbales de la siguiente manera: 1) peticiones de nueva conducta, 2) contenido de anuencia, 3) contenido de alabanzas, 4) preguntas, 5) contenido de aprecio, 6) autorrevelación, 7) refuerzos verbales, 8) contenido de rechazo, 9) atención personal, 10) humor, 11) verbalizaciones positivas, 12) variedad de los temas, 13) contenido de acuerdo, 14) contenido de enfrentamiento, 15) manifestaciones empáticas, 16) formalidad, 17) generalidad, 18) claridad, 19) ofrecimiento de alternativas, 20) expresiones en primera persona, 21) razones, explicaciones; además de las habilidades para iniciar y terminar una conversación, y la habilidad para dar retroalimentación.

3.7.4. Componentes cognitivos

Finalmente, para comprender el panorama general de cómo funcionan las relaciones interpersonales, es importante tener en cuenta que las situaciones y los ambientes influyen en los pensamientos, sentimientos y acciones de los individuos; es por esto que en función de las experiencias previas, las personas buscan estar en situaciones donde se sienten cómodos y evitar aquellas en donde no. En este proceso de selección tienen importante rol los estímulos, los acontecimientos previos y la percepción de ellos; sobre lo cual el individuo de acuerdo con sus procesos cognitivos construye y evalúa dichas situaciones (Caballo, 2007).

Otro elemento a considerar es la capacidad de construir habilidades adaptativas y diferenciar comportamientos habilidosos apropiados, de acuerdo con las costumbres sociales y las diferentes señales de respuesta. Así, las personas deberían diferenciar cuándo, dónde y cómo realizar diversas conductas como ponerse en el lugar de otra persona, solucionar conflictos, prestar atención, poner en práctica la memoria selectiva, y hacer uso de habilidades de procesamiento de la información; en donde entra en juego los constructos personales, las teorías implícitas de la personalidad y la construcción de los esquemas de pensamiento que son moduladas por el impacto de las experiencias, percepciones, el aprendizaje y las creencias de la persona (Caballo, 2007).

Es por esto que autores como Ruiz y Jaramillo (2010), añaden que el proceso cognitivo es fundamental en la interacción, dado que con ello las personas identifican las inferencias de sí mismas, de los demás y de las señales sociales; lo que en el caso de los estudiantes se vuelve primordial pues con frecuencia se reportan dificultades para defender los propios derechos o puntos de vista sin agredir a los demás, así como iniciar nuevas relaciones o poner fin a situaciones con las cuales no se sienten a gusto, dato que coincide con lo que reporta Lazarus en 1973 (como se citó en Caballo 2007).

3.8. Principales HHSS y permanencia escolar

Una vez esclarecida la amplia descripción de las HHSS y abordado su importancia en el desarrollo académico de los alumnos, en este apartado aportaremos datos que nos ayuden a vincular a las HHSS con el fenómeno de permanencia escolar. Partiremos de la premisa de que las HHSS se relacionan con la participación e integración (Tinto, 1982, 1997, 2000, 2003, 2006, 2007) del alumno en el entorno escolar, por lo que si las habilidades son suficientes, estos procesos traerán experiencias positivas para el alumno y apoyarán la decisión del estudiante de permanecer en la institución educativa; de manera que con todo lo expuesto, podemos aseverar que las HHSS tienen un fuerte impacto en la organización psicológica del estudiante, en su calidad de vida y en su inclusión escolar y social.

Es por esto que ante la presencia de un contexto tan competitivo como el nivel universitario, resulta necesario que los alumnos cuenten con un repertorio de habilidades que los ayuden a enfrentar las demandas sociales y académicas que el medio les exige, pues en esta etapa los universitarios no sólo están sometidos a la evaluación continua de sus maestros y autoridades, sino también a la de sus compañeros y amigos con los que se relacionan cotidianamente (Campo y Martínez, 2009; Holst et al., 2017; Cohen et al., 2010).

Así, ante la natural presencia de factores situacionales, personales, institucionales y sociales en el ámbito académico, las HHSS adquieren relevancia en la consecutiva adquisición de conocimientos, actitudes, hábitos y estilos relacionales, los cuales pueden llegar a neutralizar algunos efectos nocivos de un ambiente social y/o familiar desfavorecido (Oyarzún, Estrada, Pino y Oyarzún, 2012), y apoyar la adhesión del estudiante a un entorno educativo; de manera que en función del significado que los estudiantes otorguen a las experiencias académicas, el alumno logrará o no una adaptación y una posición dentro de la institución, la cual podría llevarlo a enfrentar sentimientos negativos en caso de no poder responder del modo colectivamente esperado (García et al., 2014).

Lo anterior tiene sustento en lo que mencionan Flores et al., (2016), quienes dicen que las problemáticas que trae consigo el déficit de HHSS repercuten negativamente en el desempeño académico y laboral del alumno, problemáticas en las que destacan la poca defensa de los derechos, la falta de control para expresar enfado e inconformidad, la dificultad para decir “no”, los problemas para iniciar y terminar

conversaciones (Ruiz y Jaramillo, 2010), la dificultad para expresar sentimientos positivos, las dificultades para comunicar un punto de vista, la poca habilidad para hacer preguntas y los inconvenientes para hablar en público (Herrera et al., 2012).

Con todo esto, identificamos que conocer y contar con un buen repertorio de HHSS, en conjunto con una buena adquisición de aprendizajes, es fundamental en el proceso educativo, pues las HHSS optimizan la estabilidad emocional, mental y social, así como la inclusión académica y la decisión de permanencia; lo cual hemos visto antes, está relacionado con aspectos motivacionales referentes a la construcción de un autoconcepto, a una buena atribución de control de las situaciones y a un buen enfoque en metas. Todo esto aporta de manera positiva a la decisión del alumno de permanecer en el entorno educativo y asegura la formación de profesionales capaces de reflexionar ante diversas problemáticas, postular alternativas ante conflictos y planificar medios necesarios para llevar a cabo soluciones pertinentes (Ruiz y Jaramillo, 2010; Flores et al., 2016; Pedraza et al., 2014).

Es así que ratificamos la relación entre el proceso educativo con una gran cantidad de factores, muchos de los cuales es importante abordar desde una perspectiva cualitativa ya que las conexiones no son unidireccionales; lo que a su vez reconoce la diversidad de los seres humanos, y justifica la integración de las experiencias del estudiante en el presente trabajo, pues nos permiten conocer su particular proceso. Motivo por el cual el presente trabajo busca resaltar el papel que juegan los factores de motivación y HHSS en el fenómeno de la permanencia escolar, investigación que se desprende del proyecto PAPIIME PE307818 sobre el “Análisis de trayectorias académicas y los factores que inciden en el desempeño escolar de la carrera de psicología, generación 2017”.

4. METODOLOGÍA

Para la realización y análisis del presente trabajo, se empleó una perspectiva epistemológica con enfoque fenomenológico, el cual trata de comprender al ser humano a partir de la experiencia inmediata; es decir, analiza las vivencias del mundo externo a través de la percepción del mundo interno de cada persona, visión que nos permitió conocer y comprender el sentido, significado y estructura de la participación de los actores sociales entrevistados dentro de su entorno académico, por lo que consideramos que este enfoque aportó de manera sustancial a la exploración de las realidades escolares de nuestros participantes (Aguirre y Jaramillo, 2012).

Dado que la experiencia se conoce mediante el relato de sus protagonistas, a través de la realización de entrevistas semiestructuradas indagamos a profundidad en los factores relacionados con la permanencia escolar, lo que nos permitió hacer un análisis completo bajo la guía de nuestros objetivos. Además, al seguir una metodología cualitativa, los argumentos recopilados describieron los sucesos de la vida de los estudiantes participantes dentro y fuera del entorno académico, los cuales destacaron las características y peculiaridades de su proceso educativo; por lo que estos discursos nos ayudaron a entender el desarrollo del fenómeno que estudiamos a través de los siguientes objetivos.

4.1. Objetivo general

Analizar la trayectoria escolar de dos estudiantes de la generación 2017 de Psicología, en el marco del nuevo plan de estudios de la carrera en la FES Iztacala, bajo el supuesto de que las HHSS y la motivación son dos factores determinantes de su permanencia escolar.

4.2. Objetivos específicos

- Indagar en el proceso formativo de los estudiantes, antes y durante su estancia en la licenciatura.
- Analizar las expectativas previas al ingreso a la carrera en relación con el rendimiento escolar.
- Analizar la relación entre los contextos de interacción, la permanencia y el rendimiento académico.
- Analizar el impacto de las relaciones interpersonales con los principales actores del proceso educativo (profesores y compañeros), en el rendimiento escolar.
- Identificar obstáculos y apoyos percibidos por los alumnos dentro de su trayectoria escolar.
- Identificar los elementos motivantes para los alumnos, antes y durante su estancia en la licenciatura.
- Identificar las estrategias relacionadas con el rendimiento académico de los alumnos, antes y durante la licenciatura.
- Identificar el impacto de las relaciones interpersonales consideradas como redes de apoyo ante los obstáculos de la vida universitaria.
- Identificar relaciones existentes entre HHSS, motivación y permanencia escolar de los alumnos dentro de la carrera de Psicología.

4.3. Selección y descripción de participantes

El presente trabajo se desprendió de los grupos de seguimiento del proyecto PAPIIME PE307818, que tiene por objetivo “analizar las trayectorias académicas e identificar la naturaleza de los factores asociados en la aprobación, reprobación y rendimiento escolar de los estudiantes de Psicología de la generación 2017”. Por esto, la selección de los participantes fue realizada por conveniencia al concluir los grupos focales del proyecto antes mencionado.

Para la elección de los participantes, se tomó en cuenta la información con la que se contaba de los grupos focales, y se consideró que estos alumnos cumplían con características que apoyaban los objetivos de la tesis, tal como lo hacen Abarca et al., en 2015. Así, se seleccionaron aquellos estudiantes que mostraron interés y entusiasmo por la carrera, que tenían buen rendimiento académico y que se habían desenvuelto con facilidad durante las entrevistas del proyecto PAPIIME PE307818.

Participaron dos estudiantes que se encontraban cursando el 7° semestre de la carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la generación 2017 al momento de las entrevistas. Un hombre de 21 años, a quien nombraremos “E”, que reside en los Reyes Iztacala, trabaja para solventar sus gastos y estudia; y una mujer de 22 años a quien nombraremos “D”, residente de Ecatepec de Morelos y quien actualmente sólo estudia.

4.4. Procedimiento

Dado que la tesis que presentamos se desprendió del proyecto PAPIME PE307818, nuestro trabajo comenzó con parte del procedimiento de este proyecto en su investigación cualitativa, por lo que a continuación se describen las fases:

Fase 1: Selección de grupos para llevar a cabo las entrevistas

Esta fase abarcó el periodo de marzo a abril del 2019, en donde aleatoriamente fueron seleccionados los grupos 2408 y 2453 para colaborar en el proyecto PAPIME, posteriormente se invitó personalmente a los alumnos a participar en la investigación. El primer grupo focal se realizó con los estudiantes que se presentaron del grupo 2408 y dado que los alumnos del grupo 2453 no asistieron a la cita, los participantes del grupo focal dos, fueron seleccionados por conveniencia. Los requisitos de inclusión fueron pertenecer a la generación 2017 de la carrera de Psicología y acceder a participar en los grupos focales.

Fase 2: Técnicas para la obtención de datos

1. En junio de 2019 se llevó a cabo la realización de los grupos focales. El grupo focal uno, estuvo compuesto por 6 integrantes (5 mujeres y 1 hombre), mientras que el grupo focal dos, por 11 participantes (7 mujeres y 4 hombres).
2. Al inicio de las sesiones de cada grupo focal, se solicitó el número de cuenta de los participantes con el objetivo de mantener su anonimato; asimismo, se pidió su correo electrónico y se leyó el consentimiento informado, el cual pedía su autorización para videograbar las sesiones con fines de divulgación científica, mismo que los alumnos autorizaron y firmaron. Además se llevaron a cabo narrativas individuales, en las cuales los participantes escribieron una carta dirigida a un amigo, familiar o persona cercana, destacando los siguientes puntos:
 - Escuela de procedencia.
 - Desempeño en el bachillerato.
 - Motivos para estudiar Psicología.
 - Opinión sobre el plan de estudios.
 - Expectativas de los profesores y clases.
 - Expectativas sobre su formación profesional.
 - Determinar si tenían o identificaban estrategias de aprendizaje.
 - Expectativas sobre su futuro como psicólogos.

- Obstáculos percibidos para su desempeño académico.
 - Apoyos percibidos para su desempeño académico.
3. Posteriormente, se dio paso a la dinámica grupal, en donde el objetivo era que los estudiantes compartieran y reflexionaran sobre su trayectoria escolar en el marco del nuevo plan de estudios, partiendo de dos preguntas detonantes:
- ¿Cuáles son los factores que han apoyado su formación profesional?
 - ¿Cuáles son los factores que han limitado su formación profesional?

Fase 3: Composición del marco referencial para el trabajo de tesis

Esta fase abarcó los meses de marzo y abril de 2019, en los cuales se llevó a cabo la revisión de la literatura correspondiente para la realización del anteproyecto de investigación, se plantearon los objetivos y se efectuaron las revisiones correspondientes para dar paso a la inscripción del trabajo.

Fase 4: Selección y contacto con participantes

Esta fase comenzó en el mes de julio (una vez terminadas y transcritas las entrevistas de los grupos focales) y concluyó en el mes de agosto, momento en que a través de correo electrónico se contactó con los participantes seleccionados, quienes accedieron a participar en la investigación de la presente tesis. Con base en nuestra experiencia con los grupos focales, se seleccionaron los participantes que podrían brindar información relevante para cumplir los objetivos del presente trabajo.

Fase 5: Realización de entrevistas

Una vez contactados los participantes, se cuadraron fechas y horarios para las entrevistas, los cuales fueron pactados de acuerdo con la disponibilidad de los participantes, quedando de la siguiente manera:

11 de septiembre 2019, de 14:00 a 15:00 hrs - Primera entrevista con "E"

12 de septiembre 2019, de 14:00 a 16:30 hrs - Única entrevista con "D"

18 de septiembre 2019, de 14:00 a 15:00 hrs - Segunda entrevista con "E"

El motivo de entrevistar a "E" en dos momentos diferentes, se debió a la disponibilidad de su tiempo, ya que no se logró abordar la totalidad de los temas en un solo día.

Las entrevistas fueron realizadas con el apoyo de una guía (ver anexo 1). Al iniciar se pidió a los participantes su consentimiento verbal y escrito para el empleo de los datos que fueran proporcionados. Se entregó un consentimiento informado (ver anexo 2) que los entrevistados leyeron con detenimiento, autorizaron y firmaron. En este consentimiento se destacó que su participación era voluntaria, que podían retirarse en cualquier momento y que consentían audiogravar las sesiones.

Fase 6: Análisis de datos

El análisis de los datos se basó en la propuesta que presentó Pérez en 1994, y se realizó en 3 momentos.

1: Análisis exploratorio

Una vez transcritas las entrevistas, se efectuó la recapitulación de las narrativas proporcionadas por los participantes, y con base en los objetivos y los datos teóricos, se crearon las siguientes categorías de análisis:

Relación familia - escuela - situación emocional

Relación familia-escuela

Relación situación emocional-escuela

Participación del alumno en sus entornos escolares

Adaptación del alumno al entorno académico

Objetivos/metas académicas

Autopercepción de compromiso con la carrera

Autopercepción de rendimiento académico

Experiencia con las prácticas/clases/tutorías

Relación entre HHSS y permanencia escolar

Interacción con compañeros

Interacción con profesores

Autopercepción de asertividad

Resolución de conflictos

Relaciones interpersonales extraescolares

Relación entre motivación y permanencia escolar.

Implicación en actividades extracurriculares

Apyos percibidos con relación al rendimiento académico

Obstáculos percibidos con relación al rendimiento académico

Principales motivantes del rendimiento académico

2: Análisis confirmatorio

Se realizó una clasificación de los discursos obtenidos en las entrevistas aplicando las categorías antes descritas, con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados. Asimismo, se construyó una base de datos en la cual se vació la información, lo que permitió visualizar similitudes y diferencias en cada caso.

3: Seguimiento de relaciones

Una vez vaciados los argumentos, se identificaron patrones en la experiencia de los participantes y conexiones entre las categorías de análisis, además de características particulares de cada trayectoria escolar.

3': Pertinencia, interpretación y descripción de los datos

Se buscó que los datos señalados en cada categoría tuvieran relevancia para la investigación, y que las relaciones encontradas tuvieran pertinencia en nuestro trabajo para asegurarnos que la información con la que contábamos diera respuesta a los objetivos que se habían planteado.

Posteriormente, y partiendo de la base teórica descrita, se llevó a cabo la interpretación de las similitudes y diferencias encontradas al analizar la base de datos, para finalmente dar paso a su descripción.

Fase 7: Redacción del informe.

Una vez realizado el análisis, se llevó a cabo la comparación de la información teórica con los resultados analizados, para brindar aportaciones sobre el tema y realizar las conclusiones correspondientes de los casos estudiados.

Cabe destacar que las etapas mencionadas no representan una cadena de hechos lineales, más bien son un proceso cíclico en el que cada una de las fases podía superponerse a las demás y apoyar con nuevas interrogantes para reformular y reestructurar la información. Esto es parecido al procedimiento del trabajo de Urbina y Ovalle (2016), quienes se apoyaron en el trabajo de Rodríguez, Gil y García (1996) donde se describió la metodología cualitativa.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el presente apartado se llevó a cabo la recopilación de información y el análisis de los discursos obtenidos en las entrevistas realizadas a los participantes del estudio. La meta fue presentar de manera clara y ordenada los elementos que han favorecido o entorpecido el rendimiento de los entrevistados durante su trayectoria escolar; por lo cual los datos fueron agrupados en cuatro grandes categorías creadas con base en los ejes temáticos de la guía de entrevista, la naturaleza de los argumentos obtenidos de las entrevistas, el marco teórico referencial y los objetivos de la presente investigación.

Las cuatro categorías son: 1) *Relación familia - escuela - situación emocional*; 2) *Participación del alumno en sus entornos escolares*; 3) *Relación entre HHSS y permanencia escolar*, y 4) *Relación entre motivación y permanencia escolar*. Dentro de cada una, se describieron los hallazgos más relevantes que permiten ejemplificar la relación entre permanencia, HHSS y motivación, factores considerados por nosotros como determinantes de la permanencia y el rendimiento del estudiante.

Es importante mencionar como una advertencia al lector, que los resultados se presentan destacando similitudes, diferencias y patrones que cada uno de los participantes ha seguido durante su trayectoria escolar, para así tener un panorama completo de los casos a estudiar. El análisis fue realizado con ayuda de una base de datos en la cual fueron clasificados los argumentos de los participantes según su naturaleza, a quienes llamamos "E" en el caso del hombre, y "D" en el caso de la mujer.

5.1. Relación familia - escuela - situación emocional

Considerando que el rendimiento escolar está relacionado con diferentes factores multicausales y que su estudio permite una mejor aproximación a la realidad educativa, en esta primera categoría nos dimos a la tarea de ilustrar la naturaleza e importancia de todo lo que acontece alrededor del alumno, de manera que integramos los argumentos más relevantes en torno a cuestiones familiares, económicas y emocionales de los participantes. En otras palabras, abordamos todo aquello de la vida del estudiante que tiene lugar fuera de la escuela, pero que está relacionado con lo que sucede dentro de ella.

Así, aunque tenemos claro que cada persona se desenvuelve en un contexto único, en esta ocasión fue posible encontrar similitudes entre las experiencias de los participantes. En este sentido, los datos obtenidos mostraron para ambos casos, una buena convivencia con la familia nuclear durante los primeros 7 años de vida, momento en el que la situación económica permaneció estable. Durante este tiempo, destaca la existencia de reconocimiento por parte de sus padres ante las buenas calificaciones, lo que en conjunto con su desarrollo dentro de los entornos escolares, tuvo una influencia positiva en su desempeño académico y en la conformación de su autoestima, compromiso y responsabilidad, tal como puede leerse en el siguiente fragmento recuperado de la entrevista realizada a **D**:

“...en realidad yo siempre fui como muy aplicada, de eso tengo así mis recuerdos bien precisos porque no sé, siempre me gustó mucho la escuela y además pues mis papás siempre me apoyaban y me decían -no pues le tienes que echar ganas, que mira-... siempre han estado conmigo, les comento que desde chiquita este, si salía bien o algo, me compraban no sé un juguete y me llevaban al cine o a la feria y así, y yo bien contenta ¿no?, y ya después ya no me importaba tanto si ellos me felicitaban o no, ya era como de -ah pues a mí me gusta y yo lo hago-...”

En este contexto, los participantes reconocieron que la consolidación de su personalidad se ha dado en gran parte dentro del núcleo familiar, pero también se ha moldeado con el paso de su trayectoria escolar, dando como resultado el desarrollo de habilidades que les han permitido sobresalir en sus clases:

E: *“...empezó con mi mamá... su personalidad es muy alegre, muy risueña y ella sabe comunicarse con la gente, entonces yo aprendiendo... como que fui constituyéndome de esa manera y por ejemplo, mi papá es muy sarcástico, muy bromista, muy artístico, entonces ahí hay como una conformación de mi identidad y juntos es como fusión, y mi hermana como estuvo en el Instituto Humanista, pues ella me contaba de qué es lo que hacía, eso me gustó... y sí, sobre todo la disposición de aprender, yo creo que de todos... hasta del más tonto se puede aprender algo, por lo menos de lo que no se hace...”*

Cabe destacar que las condiciones en las que se han visto inmersos durante su infancia en general han sido percibidas como buenas, y así lo describió **D**:

“...cuando tenía siete años nació mi hermano, pero antes de eso yo era como muy apegada a mi papá... cenábamos juntos... siempre platicaba con él y veíamos algún documental. Los fines de semana jugábamos videojuegos y así... pero también con

mi mamá porque entonces todo el tiempo que no estaba con él, estaba con mi mamá y platicábamos y nos la pasábamos muy bien la verdad... cuando nació mi hermano ay no, fue una cosa bien bonita, nunca había visto... aaay, fue bien bonito...”

En lo que se refiere al plano económico encontramos momentos significativos que marcaron para **D**, una carencia latente durante su estadía en la secundaria a consecuencia de la separación de sus padres:

“...en la secundaria... no teníamos como tantos recursos económicos porque mis papás se divorciaron... en lo que arreglaban lo de la pensión y todo eso, mi papá no le daba dinero a mi mamá... entonces ella se metió a trabajar... pero no ganaba mucho dinero y ya tenía a mi hermano... estuve en dos secundarias... cuando se separaron nos fuimos a vivir a otro lado; ahora mi mamá, yo y mi hermano y entonces pues no tenía uniforme... estuve yendo todo el primer mes con mi uniforme de la secundaria pasada. A mí no me gustaba porque me hacían burla, pero pues mi mamá no tenía dinero y me tenía que mandar con uniforme, entonces pues iba con ese...”

Por su parte, **E** llegó a experimentar alteraciones y dificultades en el plano económico a causa de la enfermedad de un familiar y la necesidad de un cambio de residencia a otro estado:

“...yo me fui a vivir a Cancún un año y cuando regresé en el 2009 cursé quinto y sexto de primaria y cuando entré... a la secundaria, sí teníamos bastantes carencias, hacíamos como 50 minutos o 1 hora caminando de la secundaria y pues mi mamá y yo nos levantábamos como a las 5, no, 4:30 de la mañana para salir a las 5:00 y llegar a las 7:00 am, o 6:30 am...”

Es importante enfatizar que a pesar de enfrentar carencias, tanto **E** como **D**, no consideran que los cambios económicos familiares hayan representado un impedimento sustancial para su rendimiento escolar, y en ambos casos ayudó a que valoraran lo que tenían:

E: *“...ahí fui valorando un poquito más el hecho de asistir a la escuela, el hecho de tener el uniforme, a grandes rasgos tampoco fui un mal estudiante, eso tampoco impedía mi desarrollo...”*

D: *“...cuando me hacían burla... además de que me gustaba la escuela, la manera que yo tenía como de destacar era precisamente en cuanto a mis calificaciones... veía a mi mamá que se esforzaba mucho para... darme algo... hubo un punto determinante, pero no para, para decrementar ¿no? mi desempeño, sino que eso me motivó a hacer todavía mejor las cosas...”*

En cuanto al bachillerato se refiere, los participantes reportaron una economía más estable, pero también un incremento de gastos que generó en el caso de **D**, que solicitara becas institucionales que apoyaran sus demandas económicas:

"...cuando entré a la prepa... fue un gasto muy grande porque quedé en prepa 9 y yo vivo en Ecatepec... eran diario como unos \$70 pesos de transporte y de lo que comía... \$120 pesos diarios y entonces pues sí me seguían comprando mis útiles y toda la onda, pero más aparte con lo que gastaba diario, a veces ya no completaba mi semana y en ese momento yo tenía un novio y mi novio me apoyaba... pero después terminamos y pues ya no tenía ese apoyo, y fue cuando pedí la beca de Prepa sí y ya con eso me apoyaba..."

Por su parte **E** recurrió a actividades extraescolares que le permitieron generar más dinero pues para este momento él había comenzado a vivir únicamente con uno de sus hermanos:

"Cuando entré al CCH, mmm, me establecí un poquito más, mi mamá se fue a Cancún, yo me quedé viviendo prácticamente solo, pero ella me apoyaba económicamente y cuando entré a quinto semestre de CCH, con una opción técnica que cursé, encontré un trabajo de narrador, entonces eso también me apoyaba a mí para tener más ingresos"

Durante este mismo periodo, se comenzó a notar en el discurso de **E**, una independencia de sus padres más allá del hecho de vivir separados, al grado de concebir más cercanos a su hermana y algunos de sus amigos, que a sus progenitores:

"...con mi hermana y con mi hermano... me llevo muy bien... yo creo que es una relación muy afectiva, muy saludable. Con mi mamá tengo muchísimos problemas, tenemos muchas diferencias de ideas... actualmente pues mantengo mi distancia con mi mamá, o sea, no nos hablamos, no nos vemos y así lo estamos manteniendo porque es como un poquito tóxico el asunto. Con mi papá es muy, como muy neutral, o sea, hablamos por teléfono diario, pero es el -¡hola! ¿cómo estás?, bien, ¿qué hiciste?- y ya, entonces yo no siento como que haya un vínculo muy cercano... como que hemos sido una familia muy fragmentada... mmm pues incluso me llevo mejor con mis amigos, yo creo que he adoptado más a mis amigos como mi familia que a la familia de sangre..."

Esto también se reflejó en la manera en que **E** considera que su familia se ha implicado en su rendimiento académico:

“...con mi hermana... logré identificar que la Psicología es muy interesante... con mi mamá, mi papá, y mi hermano ha sido como muy neutral, ha sido como muy, -ah sí, qué bueno que entraste- y ya, o sea como que no hay como un diálogo más trascendental...”

Este hecho difiere con la experiencia de **D**, quien para este momento sigue viviendo con su mamá, su hermano y sus abuelos, y que a causa de temas de salud tuvo que enfrentar complicaciones en la economía de la familia:

“Pues cuando iba en la prepa mi abuelito le dio una embolia y él perdió... la movilidad de la mitad de su cuerpo... en ese momento nos fuimos a vivir con ellos otra vez porque este, pues mi abuelita no podía... cuidar a mi abuelito... fueron momentos muy difíciles... yo quería ayudarlos o algo, pero mi mamá no me dejó, me dijo que la única manera en la que yo podía ayudar pues era seguir haciendo mis cosas... en ese momento pues sí, ¿no? digamos que económicamente mi papá me apoyaba y mi mamá ya no nos apoyaba porque todo el dinero que ya ganaba pues era para... para ellos (abuelos)...”

Este fragmento permite ilustrar el papel tan importante que para **D** tiene la familia, pues esta situación en conjunto con un asalto y la necesidad de cambiar de residencia, comenzaron a generar conflictos en el plano escolar, motivo por el que su papá puso un ultimátum para evitar que perdiera años:

“...todo eso cuando yo este, iba a terminar la prepa... yo ya no quería ir a la escuela porque debía una materia... yo le había dicho a mi mamá que si no pasaba esa materia ya no iba a saber nada de mí, que me iba a ir de la casa porque en vez de ayudarla nada más estaba dificultando las cosas... mi papá... me puso un ultimátum, me dijo -si tú no acabas la preparatoria en tres años te voy a sacar de la escuela y te vas a poner a trabajar- y yo así de -¿qué?, pero ¿por qué?-, -no, pues porque, si no estás dando resultados pues ni modo que, que te premie ¿no?-, y mi mamá así como -no digas eso que quien sabe que, la niña tiene que estudiar- y yo así de... entonces sí, pues ya me apliqué...”

Continuando con los hechos más significativos de **D**, y adentrándonos de lleno al periodo referente a la universidad, es preciso mencionar que la situación económica y emocional en la que se encontraba continuó durante los primeros semestres de la carrera, mismos en los que reportó haber hecho lo necesario para tener un buen rendimiento, a pesar de no sentirse del todo bien por temor a que algo le sucediera a ella o a su familia:

“...cuando entré... no quería venir a la universidad porque me daba miedo andar en la calle... me daban ataques de pánico... fui controlando eso... no dejé de venir a la escuela y no dejé de hacer mis cosas... en ese momento yo no estaba tan motivada, pero mi mamá y mi hermano me apoyaron... posteriormente digamos que también los gastos con respecto a mi abuelito... se fue estabilizando, entonces las cosas... ya estuvieron a un nivel normal...”

Sin embargo, aunque la situación económica mejoraba, **D** continuaba sintiéndose mal pues consideraba que por algún tiempo no había tenido con quién hablar de lo que le sucedía, motivo por el que guardaba todo únicamente para ella, así que comenzó a ingerir alcohol de manera indistinta durante la semana, lo que generó que sus padres le pidieran que se fuera de su casa:

“...yo me la pasaba muy mal... sentía como que no encajaba en ningún lado... yo no tenía nadie con quién hablar porque pues si no podía hablarlo con mi mamá o con mi papá porque a ellos les afectaba de la misma manera que a mí... pues simplemente me guardaba mucho las cosas, pero aquí pues me empecé a ir los viernes a tomar... luego ya no eran los viernes, ya iba diario... cuando tomaba siempre terminaba llorando... en una de esas este, fui al B1ONE, me puse bien mal... mis dos papás me dijeron... que si yo no moderaba mi consumo de alcohol ya no me iban a seguir apoyando... que ellos no me iban a dar dinero para que yo estuviera poniéndome mal... lo seguí haciendo, entonces una vez sí mi mamá me corrió de la casa... me fui un rato y en ese tiempo... trabajé, pero pues yo no encontraba tiempo para mi escuela ni para nada por el trabajo y estaba muy cansada, entonces pues estuve muy desesperada... mi mamá... me marcaba constantemente... una vez le contesté y me dijo que habláramos... que pues arregláramos las cosas, entonces me dijo que dejara el trabajo, que ella me iba a apoyar pero que necesitaba que fuera a terapia para dejar... esas, esas prácticas y yo le dije que sí... porque si necesitaba digamos la ayuda... en ese periodo yo pensaba abandonar la escuela porque fuera de que, de que no me gustara o algo así... tenía muchos problemas, entonces no estaba segura de, de poder lidiar con tantas cosas, pero pues sí recibí ayuda, eh... fui al psicólogo y este, y sí me ayudó bastante, entonces fui... aprendiendo a lidiar con todas esas situaciones porque como que tenía una vida muy bonita y muy feliz, y cuando se presentaban problemas tan fuertes ya no sabía cómo reaccionar...”

Como podemos ver, el impacto de la situación familiar fue sumamente importante para **D**; sin embargo, en ningún momento descuidó sus materias y posteriormente

con el apoyo de su familia y de la terapia psicológica, logró continuar sus estudios, e incluso obtener una beca de intercambio escolar:

“...mi desempeño siempre ha sido bueno, o sea, era inestable yo (risas), pero el desempeño no... los primeros tres semestres digamos que venía y me ajustaba chido y era como de cumplir las cosas, salir bien en la escuela y así, ya después como que me entró un amor... digamos que mi desempeño sigue siendo bueno, pero ahora entiendo que un número jamás va a ser un indicador real de tu, de tu aprovechamiento... tener un promedio alto si te ayuda en otras cosas, por ejemplo como que yo pedí la beca de movilidad y sí me la dieron...”

Cabe mencionar que a lo largo de la entrevista, **D** siempre destacó contar con el apoyo afectivo y recursos económicos necesarios para continuar estudiando. Sin embargo, dentro del nivel universitario en donde los gastos son mayores, la participante ha tenido que buscar la forma de solventarlos con el apoyo de becas y la venta de libros:

“...en la universidad... gasto más dinero... ya casi no compro comida aquí porque pues gasto mucho... todos los años he sacado la beca de PAEA... no me da tiempo de trabajar porque vivo muy lejos y paso mucho tiempo en la escuela... mis papás... me dan dinero, pero me dan como lo justo y ya yo compenso de la beca y a veces vendo libros... a mí me gusta mucho ir al centro... hay varias librerías... hay títulos que son buenos... y son muy baratos... los compro y... los vendo con personas que sé que tienen intereses similares... les quito el precio ¿no? y ya los doy a un precio más real, pero menos alto del que se supone del que están... digamos que es una situación estable, pero así justa...”

Así, pudimos identificar patrones que son muy constantes en **D**, ya que con frecuencia al presentarse una situación difícil ella busca darle solución al conflicto; sin embargo, si dicho evento conlleva implicaciones emocionales, suele guardar para ella lo que le acontece. A su vez, se apreció una estabilidad en relación a cuestiones académicas y un apoyo incondicional de sus padres, quienes han establecido límites importantes que guían de forma positiva su trayecto escolar.

Ahora bien, en cuanto a **E** se refiere, su trayectoria universitaria se ha visto impregnada por diferentes hechos considerados como factores de riesgo para continuar estudiando, sobre todo a causa de las demandas económicas, la imposibilidad de laborar a la par de cursar las materias y la necesidad de permanecer en una condición de independencia:

“Cuando entré a la universidad... mi hermana se separó, después se fue a vivir con otra persona... después yo me decido vivir para acá... también me apoyó mi mamá y mi papá, y logré conseguir la beca de Manutención y la beca de PANI... el ciclo pasado, con estas diferencias que tenía con mi mamá y... con la situación que yo también ya quería independizarme y trabajar porque tenía horario mixto, entonces, el año pasado pues, tenía que estar de 7:00 am y 10:00 pm, ¿no? para esperarme... eso me imposibilitó trabajar, entonces mi plan fue: bueno, pues tomo un año sabático séptimo y octavo semestre; trabajo, ahorro mucho dinero, o bueno, el dinero que pueda más bien y ya regreso... fue... digamos un factor de riesgo”

Sin embargo, pese a las dificultades expuestas, **E** reconoció que el plano económico no ha interferido determinadamente en su desarrollo escolar, pues el apoyo de su padre y sus trabajos, le han permitido permanecer estudiando:

“...actualmente sólo recibo el apoyo de mi papá y yo tengo tres trabajos, entonces, igual no he tenido dificultades en... por ejemplo, comprarme una computadora o tener un celular o alguna situación que limite mi aprendizaje”

Ahora bien, aunque **E** no reportó tener dificultades económicas importantes, sí destacó la poca cantidad de tiempo con la que cuenta para enfocarse en tareas y trabajos escolares, y para tener descanso:

“...busqué obtener más ingresos... está repercutiendo en mis horas de sueño, mis horas que enfoco en hacer tareas... con el tiempo que tengo ahorita no me da para más, más que para lo que tengo que hacer... cuando ya empecé a trabajar, pues por el sueño, yo prefiero llegar a descansar... ahorita no he podido establecer horarios específicos para poder hacer mis cosas...”

A pesar de estas dificultades, **E** considera que su paso por las aulas universitarias ha tenido un gran aporte a su vida profesional y personal, lo que indica que la reducida cantidad de tiempo que dedica a su estudio y su necesidad de trabajar, no han repercutido negativamente en su decisión por continuar estudiando:

“Académicamente hablando... me ha permitido desempeñarme tanto profesionalmente como personalmente... en el sentido personal, pues extrapolo todo este conocimiento, todas estas experiencias a mi vida cotidiana, entonces, por ejemplo cuando estoy junto con mi mamá o con mi familia y hay alguna situación, pues intento como poner en práctica el conocimiento, ser congruente con lo que estoy aprendiendo aquí y pues siempre con la premisa de dar un servicio a la sociedad”

Así, en contraste con **D**, concluimos que **E** tiene mayor independencia de la familia

pues como él mismo lo mencionó, siempre han “*sido una familia muy fragmentada*”. Además, aunque tiene aprecio por los suyos, los conflictos familiares no tienen el mismo impacto emocional que en el caso de **D**; y por lo tanto, tampoco lo tienen en su rendimiento.

Sin embargo, algo en lo que coincidieron los participantes es que ambos prefieren permanecer más reservados, separando cada uno a su manera, el plano emocional de lo académico; pero no podemos decir lo mismo del plano económico y las consecuencias que esto ha traído a la vida de **E**; pues en su caso particular, y debido a las condiciones en que ha decidido vivir, ha tenido que poner gran parte de su tiempo y energía para lograr su independencia económica.

En concreto esta categoría se enfocó en resaltar los aspectos de la vida personal de los entrevistados, los cuales sustentamos guardan una estrecha relación con el entorno académico. Al respecto pudimos constatar que aunque el núcleo familiar es importante, no se puede afirmar ni generalizar su determinación en la dirección de las decisiones académicas del estudiante; por lo que no garantiza un futuro exitoso cuando es estable, ni la suspensión temporal, el rezago o la deserción en el caso contrario.

En síntesis, aunque los participantes se han desenvuelto en un ambiente familiar que en ocasiones ha sido desfavorable para su rendimiento, los obstáculos han sido buenos promotores de experiencias que a su manera, han apoyado su aprendizaje. Así, las respuestas de los participantes son un ejemplo de que venir de una familia fragmentada y encontrarse expuesto a situaciones de limitación económica, no siempre impacta de manera negativa en las decisiones y motivaciones del alumno dentro de su entorno académico, lo que nos ayudó a confirmar que estos factores no son los únicos que tienen un papel decisivo en el desarrollo del alumno.

5.2. Participación del alumno en sus entornos escolares

Partiendo de lo antes mencionado sobre el papel de los contextos de interacción extraescolares en los que se han desarrollado los participantes, en la presente categoría se describió la importancia de la integración y participación del estudiante en el entorno universitario. Para esto, se tomó en consideración la percepción del alumno acerca de su estadía en los diferentes niveles educativos, sus expectativas generadas previo al ingreso a la universidad, y aquellas variables

personales que según la teoría de Tinto (1982, 1997, 2000, 2003, 2006, 2007), están relacionadas con el compromiso del alumno, las cuales son fundamentales para su integración, persistencia y búsqueda de soluciones frente a dificultades dentro de la institución.

Así, en cuanto a la adaptación de los alumnos a nuevos entornos académicos, y en particular a la relación con el docente, ambos participantes consideran haber sido reconocidos por sus maestros, pues llegaron a destacar gracias al continuo desarrollo de sus habilidades en los diferentes niveles educativos, lo cual aportó experiencias que impactaron positivamente en su trayectoria escolar y los ayudaron a adaptarse al entorno académico. En el caso de **D**, su buen rendimiento la llevó a participar en concursos de exámenes de conocimiento; además de que contó con la oportunidad de presentarse como ponente en diferentes instituciones durante su paso por el nivel primaria:

“...todos los años saqué el primer lugar de aprovechamiento escolar... fui abanderada y toda la onda... en esos años... había como... ¿exámenes?... te ibas como a concurso a nivel estatal, nacional y todos esos y participé en algunos. También llegué a ir a otras escuelas... como ponente de algún tema... y eso me gustaba... porque era como de -ay, qué chido, como que tengo ventajas que otros no-...”

Por su parte **E**, quien no tenía notas sobresalientes en este nivel, pero que contaba con buenas habilidades para relacionarse y recitar, logró destacar en sexto de primaria y durante el nivel secundaria:

“...en sexto año de primaria hubo un concurso de poesía... me aprendí un poema... cuando recité, ni yo sabía que recitaba así, entonces lo dije como con mucha soltura y a la maestra le encantó, después concursé por la escuela y también gané, y desde ahí me di cuenta de que tenía esa habilidad. Entonces entro a la secundaria... me dan el valor de la semana que era la humildad... dije... -ah pues, me voy a aprender el valor, voy a aplicar la misma-... pasé ese día en la ceremonia con el micrófono, lo recité y todos... jamás se me va a olvidar ese sonido, eran aplausos como de concierto... desde ahí todos los maestros me veían... me identificaban... y entonces me empezaron a llamar para ser maestro de ceremonias, para decir poemas, para dirigir eventos, para hacer concurso afuera...”

En ambos casos, las situaciones descritas les permitieron tener acceso a “privilegios” en relación con sus maestros, lo que trajo consigo la estimulación de sus habilidades

de comunicación y expresión corporal, y les permitió desenvolverse en su entorno académico.

Pero no todo tiene que ver con la institución y lo externo al alumno, por lo que es importante añadir a la experiencia no sólo los hechos significativos en términos académicos, sino también la percepción del propio rendimiento, pues de esto también dependen las decisiones que el estudiante toma. Al respecto, los participantes realizaron una reflexión de su experiencia en niveles previos al universitario. **D** mencionó que ha sido constante y disciplinada desde el nivel primaria:

"...en realidad yo siempre fui como muy aplicada... siempre me gustó mucho la escuela y además pues mis papás siempre me apoyaban... todos los años saqué el primer lugar de aprovechamiento escolar porque yo quería un reconocimiento extra"

En contraste, **E** reconoció haber tenido un rendimiento regular, mediado por la exigencia de su madre y su carácter:

"...en la primaria si era muy mensito, salí con 8.5, nunca reprobé, pero si tenía 7 y 8... no sé por qué era tan flojito, es que mi mamá también me regañaba bien gacho, yo creo que también... estímulos aversivos, y además yo también soy medio rebelde"

Para el nivel secundaria, ambos participantes refirieron un rendimiento académico alto, lo que propició tener mayor interacción con sus profesores y en el caso particular de **D**, la ayudó a sobrellevar el cambio de escuela:

"...en la secundaria tuve 9.8... mi rendimiento era bueno... la secundaria es como muy fácil ¿no?... yo quería sobresalir y estudiaba y hacía mis cosas, pero como que luego quería vengarme ¿no?, entonces yo decía -ah, tú me estabas diciendo que mi papá no me quería y que quién sabe qué tantas cosas-, ah pues ora que yo tengo preferencia de los profesores, pues voy a balancear las cosas..."

Esta condición de "privilegios" también se presentó para **E**, quien atribuye el haberse visto favorecido a la exposición del valor de la semana, hecho que le permitió ser reconocido por profesores y compañeros, lo que hizo crecer su idea de que la socialización en esta etapa es importante:

"...reconozco que los profesores me daban más privilegios, eso también me ayudó mucho... o sea, si era notorio... entonces, desde ahí me di cuenta de cómo las relaciones interpersonales generan peso en ciertas dinámicas..."

En cuanto al nivel bachillerato, **E** mencionó que el desarrollo de las habilidades anteriormente descritas lo ayudó para involucrarse en la participación de eventos culturales en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH desde ahora), pues en este

momento ya contaba con la posibilidad de conocer y tener acceso a las oportunidades y ofertas que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM desde ahora) brinda. A su vez, **E** refirió que su participación en este tipo de actividades es una forma de “retribución a la universidad”, visión que apoyada de una motivación mayormente intrínseca por mantener un buen rendimiento académico, lo llevan a cumplir su objetivo de retribución:

“...cuando entré a CCH, pues ahí como todo es muchísima libertad... nunca reprobé tampoco ninguna materia, siempre entré a mis clases, como que ahí dije, -ah pues, sí me gusta y si quiero echarle ganas-, a parte me enamoré mucho de lo que brindaba la universidad... en CCH ya no había posibilidades de que yo explotara mis habilidades de oratoria, pero sí habilidades culturales, en este caso tocar el piano; entonces, ahí digamos que en vez de destacar como el niño de oratoria, destacaba como el niño que tocaba el piano en todos los eventos que se hacían en la explanada... y eso me ayudó bastante y salí con 9.2...”

Por su parte **D**, como se mencionó en la categoría pasada, durante esta etapa vivió dificultades económicas, familiares y emocionales, que en conjunto con el mal manejo de la libertad que en ese momento tenía, propiciaron que su desempeño disminuyera y su sentido de pertenencia se viera afectado:

“En la prepa tuve 8.6 y ahí me fue mal porque... mi ex novio y yo nos íbamos a todos lados... pero pues no iba a la escuela ¿no?, entonces si llegaba un momento en el que los profesores me desconocían... era como de yo brillaba por mi ausencia y cuando iba, no era como la alumna ejemplar... Cuando terminé con mi ex novio, él y yo llevábamos reprobadas las mismas materias... me acuerdo que fueron momentos muy difíciles porque pues yo llegaba a la casa y pues así como ahorita ¿no?, yo veía a mi abuelito y de verlo este un hombre muy fuerte y así, pues ya lo veía en cama y me dolía mucho...”

Los eventos descritos permiten vislumbrar la manera en que la implicación de los participantes como miembros de la universidad se fue tornando más dinámica y activa con el paso del tiempo, por lo que ratificamos que la autopercepción que se tiene del propio rendimiento es un factor de importancia ante el objetivo de permanecer dentro del entorno académico.

Por ejemplo, la experiencia de **D** en la preparatoria fue el detonante para generar un mayor compromiso al llegar a la universidad, en donde pese a las condiciones desfavorables, **D** considera haber tenido un rendimiento académico satisfactorio en

cuanto a aprendizaje y a lo numérico. Al respecto, **D** mencionó que el promedio es importante para la adquisición de becas institucionales y de movilidad, pero su mayor objetivo es adquirir conocimiento:

“Pues mi desempeño siempre ha sido bueno... cuando salí de la prepa me hice el compromiso de no reprobado ninguna materia en la universidad... los primeros tres semestres digamos que venía y me ajustaba chido y era como de cumplir las cosas, salir bien en la escuela... ya después como que me entró un amor, amor en serio a la carrera... las cosas las hago... mi desempeño sigue siendo bueno, pero ahora entiendo que un número jamás va a ser un indicador real de tu aprovechamiento... entonces yo quería tener algo de ambos... empecé a buscar la manera de mediar las cosas académicas, pero también los conocimientos más allá de clases... ahora digamos que aparte pues leo cosas que a mí me gustan o me acerco con personas que sé que saben sobre lo que me interesa... es algo importante porque... las becas de alto rendimiento, pues no tienes que tener un promedio tan chido, sólo de 8.5 para arriba, o sea no es uff la gran dificultad, pero tener un promedio alto si te ayuda en otras cosas, por ejemplo como yo pedí la beca de movilidad y sí me la dieron... Ahorita tengo 9.4...”

En este sentido, **E** comparte el pensamiento de **D** en referencia a las calificaciones y el conocimiento a lo largo de su trayectoria universitaria, pues destacó que contar con ciertas habilidades y estrategias han beneficiado y enriquecido su participación en la universidad:

“...tengo esa idea medio irracional de que el promedio es muy importante todavía, ya ahorita lo estoy trabajando... ahorita llevo 9.3, está difícil mantenerlo... yo creo que lo que me ha mantenido es ajustarme, organizarme bien... agendo la tarea que tengo que hacer, mmm, como es mucho de participar y yo me echo una chorisimos mareadores bien convincentes, pues también eso me ha facilitado... la jornada multidisciplinaria de salud, los encuentros, los grupos de estudio, la ofrenda, que pareciera que no tiene relación pero a mí me permiten enriquecerme sobre todo al interactuar con la gente, mmm, participar en proyectos de investigación...”

Asimismo, la participación de **E** se ha apoyado de eventos significativos dentro de la institución, sobre todo en lo que se refiere a una satisfacción académica compartida, por lo que el conocimiento en conjunto ha sido uno de sus mayores logros al ser colaborador y moderador del proyecto “Grupos de estudio”, mismo que se enfoca en dar cátedra de las diferentes perspectivas teóricas a colegas de los primeros

semestres, hecho que ha forjado un genuino entusiasmo por ayudar y considerarse un servidor de la comunidad:

“También he participado en un proyecto que acuñé con otros compañeros que se llaman -grupos de estudio-, en el que nos acercamos como a la docencia... en este proyecto, personas que somos de los semestres más avanzados de nuestra carrera, preparamos desde cierta perspectiva teórica un programa y a los que están interesados en semestres menores asisten y nosotros moderamos o coordinamos; entonces, eso me acerca como al pensamiento crítico, la promoción de la cultura que es parte de la esencia de nuestra universidad. En específico también me ha retomado muy significativamente, en el sentido personal, pues extrapolo todo este conocimiento, todas estas experiencias a mi vida cotidiana...”

Por su parte, **D** ha sentido esta pertenencia al contexto estudiantil estando inmersa en el ámbito de investigación científica, enriqueciendo su conocimiento y oportunidades de inserción fuera del aula y extrapolando su interacción con personas de diferentes campus:

“...empecé a ir a eventos en Zaragoza, en C.U o aquí mismo, no fui al que hubo en Veracruz porque no tenía dinero pero pues si quería ir ¿no?, más que nada porque a mí me gusta todo eso que... o sea tan sólo de C.U a aquí hay investigación muy diferente. La vez que fueron, la última jornada estudiantil que, que organizaron ellos, vinieron unas chicas de C.U y estaban hablando de cosas que yo no conocía y creo que nunca vi en la carrera, es más, ya ni me acuerdo bien qué es lo que estaban comentando ¿no?, pero sí hay investigaciones muy interesantes y yo así de -¡ah caray!-, entonces de hecho he ido también a C.U por revistas porque también regalan revistas en el laboratorio de condicionamiento operante...”

Es de importancia enfatizar que estas experiencias han apoyado su identidad como psicólogos en formación, siendo hechos significativos en su trayectoria a la par de las experiencias en clases y prácticas donde se han desempeñado como profesionales. En el caso de **D**, pese a no ser del campo al que desea insertarse, encontró una oportunidad en la práctica clínica, en donde se dio cuenta de su potencial y capacidad para poner en práctica sus habilidades:

“...o sea realmente logró mis objetivos hasta el más complejo y fue así como de wow o sea realmente es algo que me impactó mucho y algo que, que fue muy bueno para mí porque me di cuenta de, de... de cómo es la organización y una buena

estructuración en los análisis y las cosas que realmente hice yo en, en seminarios y cosas así, sí funcionan en una aplicación y cómo eso puede ayudar a alguien más...”

En relación con estas vivencias dentro del aula, para **E** se presentó una práctica de educación cognoscitiva, en donde empleó diversas perspectivas para llegar a sus objetivos con respecto a la mejora conductual y de aprovechamiento académico en adolescentes, lo que le permitió tener un sentimiento de pertenencia y satisfacción al ser reconocido por padres y docentes:

“...lo que realizamos fue, asistir a una Tele secundaria por Vallejo y queríamos implementar una intervención enfocada al desarrollo de habilidades de pensamiento, pero nos dimos cuenta justo que factores emocionales, y como los chavos... vienen de barrio, ¿no? entonces... mmm, se hablan con groserías, hay drogas ahí con ellos, incluso la vida sexual ya está despierta; entonces, todos esos factores no nos permitían hacer esa intervención, por lo que reajustamos todo el objetivo, mmm, nos enfocamos a trabajar, por ejemplo con... un día con emociones, muy humanista, otro día con el desarrollo de habilidades de pensamiento, muy cognoscitivista, otro día con economía de fichas, muy conductista y nos funcionó como que hicimos algo de eclecticismo y funcionó bastante bien, entonces, mmm, y vimos el cambio significativo... si tuvieron un aprendizaje mayor, por ejemplo, 10 en matemáticas o 10 en español, los padres estaban muy agradecidos con nosotros, entonces, en mi caso, digamos lo que yo aprendí, lo que aporté en ese año, si repercutió en una transformación benéfica para alguien más, para otras personas, entonces, eso me marcó bastante...”

Hasta ahora nos hemos centrado en destacar la relevancia de la autopercepción en cuanto al compromiso que tienen los participantes con la carrera, lo que permitió asumir que ambos consideran el promedio como un aspecto importante, pero que el aprendizaje es su objetivo primordial, de manera que la exigencia y la participación en actividades extracurriculares son una constante en sus metas. A su vez, estas experiencias les han permitido adquirir conocimiento de su interés, la oportunidad de interactuar con colegas y docentes, temas que abordaremos más adelante con mayor detenimiento.

En conjunto a las experiencias extracurriculares se suman las vivencias que acontecen dentro del aula, lugar en donde según nuestro marco teórico, se da con mayor frecuencia la participación. Al respecto sobresale la experiencia de **E** en cuanto a las clases con perspectiva humanista y cognoscitiva, las cuales desde su punto de

vista, guardan una relación entre cátedra, práctica y metodología, lo que según él, permite una mejor adquisición de conocimiento y genera una mayor motivación por asistir:

“...en clínica Humanista, los profesores si son como muy congruentes con lo que predicán y con lo que hacen, preguntan, no sé... ¿cómo están, cómo se encuentran emocionalmente?, entonces, va mucho de la mano de la teoría, entonces, yo si veo ahí congruencia ¿no?; o en Cognoscitivismo, en mi práctica del año pasado pues también los profesores aplicaban muchas estrategias de facilitación de conocimiento, entonces también veía que son congruentes de hecho...”

Por su parte, **D** encontró en la práctica de laboratorio, un genuino interés por la investigación y la realización de reportes, hecho que fue reconocido por sus profesores y que apoyó el incremento de su interés y asistencia a coloquios, además de la lectura de revistas científicas:

“A mí me pasaba por ejemplo los primeros semestres, hicimos las prácticas de las ratitas por ejemplo, este cuando hice mi reporte y todo eso, me gustó y vi y dije -ah, sí-, luego hicimos este con los trabajos de Sidman, tratábamos de hacer lo de equivalencia de estímulos ¿no? y como que a todo el mundo le aburría eso o no le gustaba, a la mayoría de los que iban a mi grupo, pero a mí me gustaba entonces hice un trabajillo ahí y me gustó mucho y lo reporté y mis profes -ay sí, deberías enviarlo- y yo así de -no, cómo cree, no, ay para después ¿no?-, pero me di cuenta que así vas empezando poco a poco ¿no?, a hacer como tus pequeños trabajitos y ya después digamos que vas marcando ¿no? un camino, y es cuando a mí me gustó, entonces fue cuando yo decidí hacer investigación, pero orientada por ejemplo a la educación porque a mí me preocupa mucho el estado actual de la educación en el país y creo que desde la psicología se puede incidir en ese tipo de problemáticas...”

En suma, es importante destacar el papel de las tutorías, un elemento brindado por la facultad que está pensado como un recurso para apoyar a los alumnos en cuestiones de redacción, búsqueda de información y realización de citas, así como un reforzador para la integración al contexto universitario; las cuales en el caso particular de los participantes, son consideradas como poco relevantes en su formación como profesionales, llegando a verlas incluso a modo de “una carga” extra de trabajo como lo describió **E**:

“...pues las tutorías, si siguieran una línea o si fueran como... o bueno, supongo que sí debe estar, pero no lo siguen, con una base, yo creo que serían funcionales, pero no, ahorita se me hace innecesario, la verdad”

En lo explicado hasta el momento, se ha enfatizado el amplio panorama del proceso de adaptación del alumno al entorno escolar, en el cual están involucrados diversos factores como los hechos que impactan la experiencia del alumno en los diferentes niveles educativos, la experiencia dentro del entorno universitario, la percepción sobre su rendimiento escolar y las situaciones emocionales que les acontecen; factores que tienen que ver con el estudiante, su manera de significar lo que sucede a su alrededor, y sobre todo, con su decisión de permanecer en el entorno educativo.

Así, a la lista de elementos a considerar en la participación, se suma otro actor que interviene en el entorno académico. Hablamos del docente, quien tiene un papel de importancia en la adquisición del conocimiento, pudiendo además influir en los motivos que pueden evitar o propiciar el fenómeno de la deserción y el abandono de la carrera.

Al respecto, los participantes explicaron que no tuvieron expectativas previas de los docentes al ingresar a la facultad y que su formación no ha sido impactada de manera importante por la cátedra de alguno en particular. Sin embargo, los entrevistados tienen opiniones y experiencias respecto a profesores con quienes han tenido contacto más allá del aula. Por ejemplo, **D** reconoció el apoyo por parte de ciertos maestros en cuanto a la búsqueda bibliográfica y la orientación en temas que se le han dificultado durante los semestres:

“...yo nunca he creído aquí en la universidad que hasta el día de hoy haya tenido algún profesor que se merezca mi respeto como tal, o sea, todos se merecen mi respeto, pero así que yo diga -ay no, es que gracias a él me empezó a gustar esto- no, en realidad yo creo que mis profesores eran buenos hasta donde alcanzaba ¿no?, pero mucho sí tenían como varios errores o te confundían más de lo que ya estabas o no les importaba la clase, no llegaban, cosas así, entonces realmente yo nunca tuve un profesor propio, que me diera una clase, que yo dijera -ay no, sí lo admiro-, pero sí conocí a profesores admirables en los que, digamos conocía al Dr. Héctor Silva, no lo conocí porque me diera clases, pero me lo presentó un colega y pues ya estuve hablando con él y el profesor me facilitó algunos libros y ya después este, pues lo he visto en su práctica profesional y toda la onda y es muy, muy bueno, o sea como que te sabe explicar las cosas muy bien, también el Dr. Carpio, algo que admiro de él es

que te puede explicar todo, todo así bien chido, es como de que, él es interconductor, pero te puede explicar psicoanálisis, te puede explicar humanismo y así, y a pesar de que no, no suscribe esas teorías es muy bueno porque él lee y realmente trata como de pues darte una clase muy decente, muy buena y eso es algo que mis profesores en lo personal no hacían, o sea era como de -ah, sí, pues ya leí el artículo pero está muy feo y pues la neta yo digo que esto no queda ¿no? y ustedes ¿qué opinan?- y yo así de -aaah, cómo voy a saber qué queda si ni siquiera sé- "

Por su parte, E considera que tanto los profesores que percibe “aversivos”, como aquellos que reconoce son “*aptos para la docencia*”, han impactado en su trayectoria universitaria. Además, ha identificado un cambio en la actitud del profesorado entre los primeros cuatro semestres, y los siguientes tres que ha cursado, hechos que desde su perspectiva tiene que ver con la modificación del plan de estudios, pues en los primeros semestres el disgusto por el cambio impidió que los profesores transmitieran su conocimiento a los alumnos; situación que comenzó a desaparecer cuando las temáticas en las clases se enfocaron en perspectivas y áreas de aplicación, lo que según él, ayudó a que los profesores tuvieran una mejor actitud ya que tenían la oportunidad de centrarse en el campo al que eran afines, lo que terminó por apoyar su aprendizaje. Esta situación la ejemplificamos con dos fragmentos recuperados:

“¡Uy, es que he tenido de todo!, si, ha sido variado, he tenido profesores muy hábiles, muy aptos, muy capaces y profesores con todo lo contrario... bueno, podría decir que de primero a cuarto semestre como que los profesores, como tienen cierto disgusto con el nuevo plan, quizá influye la forma en cómo imparten sus clases, quizá podría decir que ahí es donde más se dan los profesores que les cuesta más trabajo facilitar el conocimiento, por no decir que son... bueno, y en quinto a séptimo, están como más centrados en lo suyo, ya son especialistas en los suyo y es lo que imparten, entonces, si me pongo en su lugar... si no imparto lo que me gusta, pues por qué voy a ser profesional...”

“...hay un profesor, el profesor Israel Trejo, me parece... él tiene más o menos el caminito más o menos personal... como docente, entonces eso facilita que nos sintamos o bueno, en mi experiencia pues yo me siento como frente a otra persona que tiene una chamba, tiene una posición y todo, pero no se rige bajo eso, o sea, se rige como una persona que está transmitiendo el conocimiento... tengo una profesora que dijo -la única estrategia que vamos a usar para los reportes de lectura son los

mapas conceptuales- y entonces digo, a ver, si estamos en sociocultural y según yo se habla del aprendizaje significativo, entonces, como que hay una incongruencia entre lo que está haciendo, lo que está pidiendo y la propia materia, y eso también me genera un conflicto...”

En el fragmento anterior se aprecia como **E** percibe que las inconsistencias y baja calidad de las clases se deben principalmente a la actitud de los profesores ante el nuevo plan de estudios, opinión que también comparte **D** al mencionar que:

“...en el nuevo plan de estudios eso es una desventaja, como que conoces de todo un poquito pero de nada a la vez, entonces entras y no sabes nada, y te empiezan a meter una embarradita de todo y luego te hacen comentarios como de -esto no sirve- y es como de -oiga, cómo que no sirve si apenas lo vamos a ver ¿no? o sea, si ni sé nada ¿cómo puede asegurar desde un principio que ya no sirve?-, entonces digamos que los profesores como tal no, bueno sí conocí a los profesores pero bueno, considero que son buenos profesores por otras personas, pero que me hayan dado clase a mí, no”.

De esta forma pudimos afirmar que en el proceso de integración al entorno académico, las experiencias y percepciones del alumno acerca de su lugar de estudio, se relacionan con sus decisiones, opiniones y expectativas de sus objetivos y logros académicos; mismos que se encuentran involucrados en el proceso de persistencia y constancia, como lo hemos mencionado en el apartado teórico de la teoría de Tinto ((1982, 1997, 2000, 2003, 2006, 2007)) y de motivación. En particular, **D** mencionó tener proyectos en el campo de la investigación educativa, por lo que sus metas están dirigidas a la titulación por tesis, publicación de artículos de investigación y la posterior aplicación de su conocimiento en investigación educativa de su comunidad, de manera que dentro de sus planes también está la realización de un doctorado para tener mayor preparación:

“...yo decidí hacer investigación, pero orientada por ejemplo a la educación, porque a mí me preocupa mucho el estado actual de la educación en el país y creo que desde la psicología se puede incidir en ese tipo de problemáticas... sí, quiero hacer doctorado, no quiero hacer maestría, quiero hacer doctorado en Pedagogía y Filosofía de la ciencia”

Por su parte, **E** encamina sus objetivos a la actividad pedagógica, teniendo como prioridad ser docente e implementar programas con perspectiva humanista (teoría a la que se suscribe), dado que se considera un servidor de la sociedad y cree que a

través de estos medios puede transmitir su conocimiento a otros, de manera que dentro de sus metas a largo plazo, se encuentra la fundación de una universidad:

“Ser docente, llevar a cabo la docencia o ejercer la docencia... aquí, en Iztacala o en C.U. o en las dos, si se puede, bueno, esa es como la de mediano plazo, pero la meta que digamos que es como mi meta, como mi cúspide es fundar una Universidad... siempre me he planteado la idea o la misión de que yo sirvo, o sea, soy como... no sirviente, sino servidor de la sociedad, a través del conocimiento, en este caso, le sirvo a la sociedad a través de la psicología”

Con esto podemos enfatizar que las conexiones establecidas entre el entorno, y los sistemas académicos y sociales, son entendibles mediante la comprensión de la experiencia estudiantil; sobre todo al destacar el impacto de los eventos propios del entorno universitario y aquellos que están relacionados con la vida del alumno fuera de la escuela, mismos que tienen que ver con la integración académica del estudiante, y con el rumbo que tomará su camino.

Lo antes mencionado, tiene mayor sentido con uno de los postulados más importantes de la teoría de Tinto (1982, 1997, 2000, 2003, 2006, 2007), el cual dice que una buena participación académica y social, en conjunto con un entorno institucional óptimo y el interés del alumno, apoyan la integración a la vida universitaria; por lo que si estas condiciones se presentan en el entorno académico, podríamos asegurar un panorama favorecedor para el fenómeno de permanencia académica y el buen rendimiento educativo. De esta forma, con el análisis presentado afirmamos que los factores personales e institucionales se vinculan con la tríada alumno-profesor-institución, lo que implica orígenes multicausales en el fenómeno de la permanencia escolar y reafirma la idea de que el estudio del ámbito educativo es complejo y de gran importancia social.

5.3. Relación entre motivación y permanencia escolar

Una vez expuesta lo referente a la participación e integración del alumno en el contexto educativo, en el presente apartado indagamos en el tema de la motivación, un factor importante que se relaciona con la teoría de Tinto (1982, 1997, 2000, 2003, 2006-2007) y que consideramos determinante en la permanencia escolar. Cabe mencionar que para lograr comprender este elemento fue primordial tener en consideración los aportes teóricos previamente descritos, así como tener en cuenta

que el proceso de motivación no sucede de manera aislada a lo abordado, pues se vincula con diferentes componentes de la trayectoria escolar. Por consiguiente, es importante señalar que retomamos sucesos que describen más que lo referente a la motivación, pero que nos permitieron brindar argumentos sobre la importancia de este factor en el fenómeno que nos compete.

Comenzamos por recuperar las respuestas de los participantes al cuestionarlos sobre su concepto de motivación:

E: *"...la motivación, pues es... lo voy a decir desde mi experiencia, para mi es aquello que tienen significado, que en conjunto con mi voluntad puedo yo, a través del acto y de las palabras, hacer cosas..."*

D: *"Motivación, así a grandes rasgos se puede decir ¿no?. Es, desde el sentido común algo que te impulsa a hacer algo ¿no?, algo que quieres alcanzar por equis razón. Yo más bien creo que todo esto está en función del contexto valorativo donde está la persona y de su historia de vida. Si en algún momento le fue funcional hacer algo, si en algún momento le dio resultados y además si todo el arreglo digamos social, económico, político y situacional está en función de una cosa en específico, entonces la persona se va a dirigir a eso, es altamente probable que lo haga. También depende mucho las cosas en el ambiente que puedan mantener o no dicha conducta, por ejemplo, algo que nos puede motivar a todos es el dinero, pero no es como tal el dinero sino lo que obtenemos a través del dinero..."*

Como pudimos ver, la comprensión del fenómeno es similar a lo que hemos recuperado en la parte teórica, y cada fragmento está impregnado de la experiencia particular de los participantes, lo que apoya la idea de complejidad en cuanto al análisis en investigación educativa, pues como lo mencionamos anteriormente, todo está relacionado con características personales y contextuales, por lo que la percepción de lo motivante depende de todo aquello que tiene un efecto en la vida del estudiante, tal como lo contó **D**.

Tomando esto como base, describimos la experiencia de los participantes en relación con compañeros, personal de la institución y los servicios que ofrece la facultad, elementos que de acuerdo con la teoría de Tinto (1982, 1997, 2000, 2003, 2006, 2007), pueden apoyar o entorpecer el desarrollo del alumno, y por lo tanto, apoyar o perjudicar su interés en el entorno educativo.

Así, en la interacción con iguales respecto a los trabajos escolares, ambos participantes coincidieron en la existencia de una falta de compromiso por parte de

algunos colegas, situación que genera una percepción de obstáculo en su trayectoria escolar, como lo refirió **E**:

"...si es en equipo, pues si intento como apoyar lo menos posible, es como de dividamos las partes, y ya, yo entrego lo mío y ustedes háganse bolas, porque la verdad mis experiencias aquí de trabajo en equipo han sido muy... muy poco agradables para mí, quizá es por esta situación de que yo soy bien controlador, pero de ahí en fuera, personalmente no tengo ningún conflicto"

Cabe señalar que en el fragmento anterior **E** destacó el uso de la asertividad como una herramienta para evitar que el poco interés de sus compañeros le genere molestia, lo que en conjunto con el compromiso académico que posee, logran mantener su motivación por cumplir las labores escolares; sin embargo, en otros casos ha ocasionado un menor entusiasmo por la realización de trabajos en equipo como lo mencionó en la siguiente cita:

"...era un trabajo final y los compañeros que tenían que hacer la presentación lo estaban haciendo una hora antes de la clase, entonces yo también estaba bastante molesto, por eso es que prefiero hacerlo yo solo, pero de ahí en fuera, incluso pregunto: ¿existe la posibilidad de que lo pueda realizar yo solo?"

Aunque **E** ha reconocido que la falta de compromiso por parte de colegas ha sido motivo de descontento, la constancia y la afinidad con otros de ellos, le han permitido comprender temas de mayor dificultad, situación que ha apoyado su habilidad para aceptar que puede cometer errores y que es pertinente pedir ayuda ante algunas circunstancias:

"...-no te puedes dar el lujo de hacerlo solo porque no entiendes-, entonces, me junto con esta compañera con otros que son expertos en... y digamos de lo que me doy cuenta es que yo soy la persona que menos aporta y les digo ¿no?, -oye es que la verdad no entiendo, yo puedo exponer la parte más sencilla, pero ¿también me la explicas?-, esa es como la estrategia y si se da esta gran facilidad, entonces ahorita si estoy como en esa posición de buscar apoyo"

De esta forma, confirmamos que el uso de la negociación y la creación de métodos de aprendizaje compartido, han apoyado el enriquecimiento de los saberes de **E**; y además, han fomentado su entusiasmo por compartir conocimiento con aquellas personas que comprenden y son afines con su dinámica para trabajar, experiencias que le han permitido aprobar satisfactoriamente sus materias:

“...en los de mayor peso intento ser siempre yo, buscar, o sea por ejemplo ahorita me tocaron dos personas en mi salón que sé que trabajan bien y es como de... equipos y yo luego, luego los señalo y de hecho, yo me siento a lado de ellos, o bueno, nos sentamos juntos y entonces, es... hagan equipos y nos tomamos y es como muy interesante porque es de cierta manera marcar territorio, pero es un acuerdo mutuo, porque es de parte de los tres y se ve en nuestra expresión”

Este fragmento prepondera la importancia del desarrollo de la interacción social y académica como parte de la participación del alumno, pues tal como sucedió en el caso de **E**, esto puede llegar a ser motivante si se percibe como positivo. En este sentido, el argumento de **D** coincidió con el de **E** en cuanto a la preferencia por trabajar solos, pero también es cierto que las experiencias son muy variadas pues **D** agregó que se ha encontrado con todo tipo de compañeros:

“Es un poco más complicado para mí, es como, en cuanto a exponer es mejor trabajar sola, pero pues me toca trabajar con compañeros, creo que es como el pan ¿no?, de cada día de aquí de la facultad y más en psicología entonces este, pues te ponen a trabajar con gente que no trabaja o con gente que sí trabaja, ¿no? depende de cómo te toque la suerte”

Asimismo, a la experiencia de **D** podemos añadir la existencia de eventos donde se han ejercido duras críticas a su trabajo, algo que lejos de molestarle, la ha motivado a mejorar su desempeño escolar:

“Lo que pasa es que yo soy como muy competitiva, pero no compito con los demás, o sea sí lo hago a veces, pero trato de competir conmigo ¿no?, o sea si yo veo que estoy bien meca en algo pues entonces trato de mejorarlo, pero ¿cómo sé que no sé algo?, porque tus compañeros te critican. Sí, luego es así, son como prácticas bien... bueno ahí donde ando hay personas que son muy así, no digo quienes... pues sí, les gusta evidenciar, pero yo creo que ha sido lo que a mí me... o sea me enoja ¿no?, es como de -y, ¿me quieres ver la cara?, pues qué crees que no-, entonces agarro y me pongo a leer ¿no? y de pronto es como de -ah y entonces tú qué opinas de esto? y ya se quedan callados-”

Este tipo de enfrentamientos en los que se ha visto inmersa, le han traído gran aprendizaje, pues a raíz de ellos es que ha podido mejorar e incrementar sus conocimientos. Sin embargo, que para ella hayan sido motivantes, no significa que puedan ser motivantes para todos los alumnos, pues habrá que considerar las características personales de cada individuo.

Ahora bien, sumado a la interacción con colegas, para el estudio completo de la motivación académica indagamos en otros factores relacionados con el fenómeno, como son las oportunidades de acceso a la información de cada participante dentro de la facultad, así como las redes de apoyo que han propiciado el enriquecimiento de su saber y la divulgación científica.

En este sentido, en la experiencia de **D**, estos eventos no han sido del todo satisfactorios, ya que en su opinión el conocimiento ha estado mermado por la preferencia a la postura teórica que sostiene cada persona dentro de la Universidad, situación que considera no debería suceder pues asegura que obstaculiza la educación integral:

“...porque algo también que me he dado cuenta es que ya cuando te casas ¿no? con la teoría... psicoanálisis, existencial-humanista o conductual, o cognitivo-conductual, o complejidad... como se hacen sus grupos y ya te cierras ¿no?, a todo lo demás, y ya no quieres saber nada de nadie, pero personalmente creo que, que no habría por qué...”

Cabe señalar que este conflicto no sucede únicamente con los compañeros, pues a la preferencia teórica. **D** añadió las posturas rígidas de los docentes y la falta de empatía con los estudiantes, situaciones que han representado un conflicto para ella; pero no han sido perjudiciales para su rendimiento académico. Para ejemplificar dicha problemática, **D** compartió su experiencia con una profesora:

“...me hicieron un examen de clínica, de todos los modelos cognitivo conductuales, pero pues yo no me los sabía porque yo en mi práctica clínica era análisis contingencial y era como de -aaah pues no lo sé- y a nuestra profesora no le caen bien los interconductista entonces si era como de -pues ustedes van a reprobar- y yo así de -bueno, está bien profesora-, pero pues me puse a estudiar... llegué a mi casa y fue como de -vamos a comprar el libro de Ellis- y ya lo compré y ya hice unas tomas y me puse a leer y ah no sí, sí, hice mi acordeón y todo y me puse a estudiar y... en el examen me fue muy bien la verdad y entonces ya cuando nos dio calificaciones finales saqué 10 de calificación final... las personas como que te quieran poner el pie en ese sentido a mí me ayuda porque lo hago en parte para que vean que pues no voy a, pues no me voy a sentir mal o me voy a hundir en la miseria o por algo así ¿no?, estamos en un proceso de aprendizaje pues yo creo que nunca en la vida dejamos de aprender ¿no?, entonces pues no es como que me afecte, pero entonces voy ¿no? ya es como de ahora estudio y ahora vas a ver qué tan buena puedo ser...”

Lo anterior representó un reto para ella, pues además de enfrentarse al estigma de un paradigma, tuvo que hacer uso de todas sus habilidades para acreditar satisfactoriamente la materia. Este argumento ayuda a sustentar que la actitud percibida de profesores y compañeros puede ser determinante para incrementar el gusto por una materia o un tipo de trabajo, y en caso contrario pueden generar un impedimento para lograr un aprendizaje completo.

Sin embargo, aunque estos eventos han sido obstáculos en la trayectoria de **D**, no han logrado convertirse en limitantes, sino que han fomentado su necesidad por indagar más allá de lo que aprende en el salón de clases:

"...me implico de otra manera investigando por mi parte o yendo con otras personas, pero como tal aún muchas clases no me gustan, muchas prácticas que parecen nefastas, cosas que no me gustan en cuanto a principios y valores tanto de mis compañeros como de mis profesores; y eso sí, sí permea mucho la manera en la que yo veo una clase por ejemplo ¿no? Si alguien a lo mejor este... está hablando de algo y empieza a atacar a los demás, como ya les decía que pasó en la prepa ¿no?, sí se me hace algo reprobable, esa clase de cosas no me gusta y yo entiendo que muchos profesores lo hacen, muchos compañeros también"

De esta forma, al hacer uso de estrategias como apoyarse del conocimiento de otros o indagar en contenidos que no se exponen en clase, **D** ha identificado su interés en temas particulares. Asimismo, al no encontrar los recursos necesarios en la cátedra, ha tenido que involucrarse en actividades externas al aula, las cuales le han abierto nuevas oportunidades para continuar aprendiendo, y la han llevado a descubrir su interés por la investigación:

"...entonces empecé a buscar la manera de mediar las cosas académicas, pero también los conocimientos más allá de clases, entonces siempre he tratado de no faltar a la escuela, de ser puntual, entregar mis tareas, de leer lo que se supone que tengo que leer, de hacer pues mis tareas y todo eso, estudiar claro, pero ahora digamos que aparte pues leo cosas que a mí me gustan o me acerco con personas que sé que saben sobre lo que me interesa"

Por su parte, **E** mencionó que en cuanto a la labor de los profesores, ha tenido que enfrentarse a situaciones desfavorables que han limitado su deseo de saber:

"...en los primeros semestres... un profesor que me impartía tradiciones teóricas... si me di cuenta también que me enojaba ¿no?... en las últimas semanas preferí cumplir sólo con el criterio de participación y ya, que hiciera lo que tenía que hacer, con el de

estadística, mmm nos sacaba a jugar, literalmente, entonces, no teníamos estadística... ahorita en tres semestres en estadística he sacado 8, eso es lo que ha chingado mi promedio..."

Además, con otros profesores se ha visto inmerso en conflictos debido a diferencias en cuanto a lo que percibe sería una mejor forma para impartir las clases; hechos en los que ha reflexionado para darse cuenta de que en ocasiones sus molestias tienen que ver con eventos pasados de su trayectoria académica:

"...yo me doy cuenta que hay una situación como personal, o sea, mía... estábamos hablando por ejemplo de... cómo ella va a evaluarnos, cuál va a ser su herramienta para evaluarnos, entonces nos dijo que iban a ser mapas conceptuales... en lo personal como nos lo enseñaron, bueno como me lo enseñaron más bien, influyó... en quinto y sexto semestre tuve educación cognitivista... nos implementaron que por fuerza eran mapas conceptuales, entonces, la forma en la que nos implementaron como que me causó renuencia... reconozco que es personal ya me di cuenta hasta que acabó el semestre, pero tengo un conflicto con que me impongan las cosas..."

Sin duda la coherencia entre actividades y temas vistos en clase, son importantes para **E** debido a su experiencia académica y la particular ayuda que requiere en ciertos temas, como por ejemplo, aquellos que competen con habilidades lógico-matemáticas. Además, el participante ha identificado que algunos conflictos a los que se ha enfrentado están relacionados con la percepción que tiene sobre la enseñanza, situación que le ha permitido trabajarlos y concentrarse en su desarrollo.

Con esto, ratificamos lo mencionado en la categoría anterior sobre la falta de apertura por parte de los docentes como un obstáculo para la participación del alumno. A esto podemos sumar las características de las cátedras que se imparten, las habilidades con las que cuentan los profesores para compartir su conocimiento, y la actitud de colegas como elementos que pueden ser desmotivantes en la inclusión y desarrollo del alumno.

Aún con esto, dichas contrariedades en la experiencia de los participantes han propiciado la búsqueda de adquisición de conocimiento por sus propios medios, impulsados por la necesidad de entender los temas expuestos en clase para mantener sus notas académicas y enriquecer su motivación con la búsqueda de objetivos particulares.

Retomando la importancia que tiene la forma en que los participantes perciben a sus iguales, **E** realizó una reflexión acerca del ejercicio de la profesión, pues considera

que debido a la naturaleza de la carrera, deberían existir “filtros” para aquellos que desean ejercerla, ya que en su experiencia y desde su perspectiva, algunos compañeros carecen de habilidades que demanda el ejercicio de la Psicología:

“...o sea, no cualquier persona puede dedicarse a estas cosas, entonces digo, me espanta ¿no?, porque esa persona se va a terminar graduando, porque es muy probable, y esa persona va a llevar el nombre de nuestra universidad, de la carrera y sobre todo, va a jugar con la salud de las personas... yo sé que mis habilidades no dan para una carrera de matemáticas, no me atrevería a ser ingeniero civil, por ejemplo, sé que mi trabajo dependería de la vida de otras personas...”

Si llevamos lo mencionado por **E** a un plano global, estaríamos abordando el tema de orientación vocacional, pero sobre todo el de la motivación por estar dentro de la carrera en que más se pueden explotar las propias habilidades y que es de interés para el estudiante, lo cual es fundamental para cubrir las exigencias universitarias que aumentan con el paso del tiempo. En consecuencia, consideramos que la elección de una profesión debería basarse en aquellos elementos que ayuden a mantener a los estudiantes motivados en la realización de trabajos, la implicación en las clases, y el ejercicio de actividades extracurriculares, para tener como resultado el deseo e interés por continuar con su formación académica.

Además, subrayamos que esta condición aplica para los docentes, ya que impartir una clase demanda contar con conocimientos, habilidades, herramientas y aptitudes particulares para el beneficio y facilidad del proceso de enseñanza; por lo que en el caso de los profesores, tener vocación y ética en el ejercicio de las cátedras definitivamente apoyaría el desarrollo de los alumnos.

En este sentido, al reflexionar sobre el quehacer del profesor con respecto a su trayecto universitario, **E** destacó que otro de sus retos académicos se ha dado en la práctica de Sociocultural; sin embargo, para este caso el apoyo recibido por parte de su maestra fue satisfactorio:

“...ahorita que entré a la práctica Sociocultural, no sé, mmm, o sea, ya tengo unas cuantas nociones, pero cuando llegué estaba nulo, o sea, era como entrar a otra carrera no entendía nada, nada... no, que el aprendizaje situado es así y yo me sentía muy mal de no saberlo, entonces prefería no preguntar cuando hablaban de ciertas cosas. Afortunadamente la profesora de ahí pues es abierta y nos dice que considera que venimos de otro plan y otras dinámicas, otros contextos y entonces, apertura a que preguntemos, entonces ya lo hago...”

Este discurso apoya nuestro argumento sobre que la actitud del profesorado y su disponibilidad para responder a las inquietudes de los alumnos es importante cuando se trata de crear un espacio que fomente el aprendizaje. En suma, **E** agregó que en su experiencia la mayoría de los docentes le han brindado la confianza para acercarse a solucionar dudas y aportarle fuentes de información:

“...los profesores han tenido la disposición de decirnos -busquen este artículo, busquen este estudio, si tienen dudas si vengan conmigo-...”

Cabe enfatizar de nueva cuenta, que el fenómeno expuesto no depende de un solo factor, y en el caso particular del proceso enseñanza-aprendizaje, se involucran muchos actores, por lo que la actitud y disposición de los implicados son importantes para la adquisición de conocimiento teórico y práctico como lo han confirmado los participantes; quienes a pesar de los eventos desfavorables, han encontrado la forma de continuar y crecer como profesionales, situación que se ejemplifica con lo mencionado por **E** con respecto a su experiencia con un profesor:

“...llega el profesor pues con una actitud muy prepotente... entonces, a mí me hizo mucho, pues mucho conflicto ¿no?, dije -¿este qué se viene a parar?- o sea, pensando que es más que nosotros ¿no?, entonces alguna vez también me gritó, me elevó la voz, entonces ahí hubo una situación jurídica... me enojó muchísimo, muchísimo, y bueno me sigue enojando, pero a la vez me motiva a propiciar ambientes de desarrollo personal ¿no?. No por el hecho de tener un título de profesor pues ya es súper chingón ¿no?, yo creo que sí me afectó, pero más bien para reforzar la idea de que hace falta como mucho trabajo psicopedagógico y más en un facultad de Psicología”.

Retomamos este caso en particular ya que **E** considera que: *“...prácticamente, cualquier adquisición de conocimiento para mí es interesante...”*, por lo que saber lo motiva, pese a encontrarse con dificultades como la que aconteció en la experiencia expuesta, donde posteriormente acentúa que: *“...me motiva justo a ser lo contrario que sucede ahí...”*, por lo que es importante resaltar que las experiencias negativas no necesariamente deben afectar la permanencia, el rendimiento académico, ni los objetivos que se ha planteado un estudiante como profesional, ya que incluso pueden llegar a convertirse en una buena fuente de motivación para mejorar las propias habilidades.

A las experiencias mencionadas, **E** agregó su disgusto por el plan de estudios y la constante falta de organización que percibe en la institución, situaciones que le han

hecho sentir cierta desilusión por la manera en la que se lleva a la práctica el currículum:

“...hay cosas que... mmm, por ejemplo, administrativas que sí dificultan... mmm como que mi actividad por así decirlo y si me llega a desalentar como un poquito ¿no? Por ejemplo, como el ámbito organizacional no estaba como tal, yo fui la primera generación junto con otros compañeros del ámbito organizacional, no había sedes, nos cambiaron varias veces, etcétera; entonces eso como que me desalentó, yo esperaba algo como más grande y no fue así, pero pues aun así aprendí bastante...”

Sin embargo, pese a las dificultades percibidas, **E** siempre ha logrado desarrollar estrategias que le han permitido adquirir aprendizaje de todas sus vivencias, lo que nos lleva a sustentar que el compromiso y la constancia no son consecuencias exclusivas de los factores ambientales, sino también de las características del propio estudiante.

Hasta el momento hemos abordado las dinámicas de las relaciones académicas, los apoyos y algunos hechos que han sido percibidos como poco gratos, así como las decisiones y estrategias de los participantes para la resolución de las demandas académicas, por lo que es oportuno indagar a profundidad en las dificultades percibidas por los alumnos en referencia al cumplimiento de tareas, para tener un panorama más amplio de la forma en la que han logrado cumplir con ellas y mantener sus calificaciones. **D** por ejemplo, ha optado por utilizar todo su tiempo disponible en la facultad y el del trayecto a casa para adelantar lecturas:

“...vivo a dos horas de aquí, entonces lo que hago es aprovechar al máximo el tiempo que esté aquí, me voy a las computadoras de la biblioteca o a la biblioteca y ahí... avanzo toda la planificación... en la combi y en el camión leo... Llego a mi casa y vuelvo a la computadora y hago esto y hago aquello...”

Por su parte, **E** se las ha ingeniado para encontrar momentos libres entre sus trabajos y la escuela:

“Tengo tres trabajos... primero tenía los dos, el de la comida aquí en el ‘6 de julio’ y el de narrador, pero como necesito generar más ingresos, este de servicio particular pues si está comenzando a afectar en mis horas de sueño... con esto del trabajo, ayer llegué a casa de un amigo y dije no, mejor voy a hacer tarea en tu casa y la idea era ir a un restaurante y después ponerme a trabajar; o sea depende, es muy circunstancial. O si tengo un tiempo aquí, me voy al espacio lúdico y ahí lo hago, traigo mi bocina...”

En ambas narraciones, se aprecia el desarrollo de los métodos para cumplir con sus obligaciones escolares, lo cual se relaciona con la búsqueda de fuentes confiables y herramientas en las que se apoyan los participantes para resolver dudas y comprender temas; las cuales refirieron son principalmente las bibliográficas y las virtuales, como lo describió **D**:

“Generalmente voy a la biblioteca o busco en internet, en artículos científicos o si no hay artículos científicos como tal, artículos que tengan digamos cierto nivel académico porque no me gusta buscar no más en Google y quedarme con lo que vea. Este... siempre trato de solucionar esas situaciones yo misma, entonces primero trato de iniciar con, conmigo misma, si veo que, que yo no puedo, entonces si trato de buscar a alguien...”

Por su parte, **E** comentó que percibe carencias de la institución en cuanto a la actualización bibliográfica, por lo que se inclina por los medios virtuales y la consulta a sus docentes:

“...mis principales fuentes si son el internet porque en la biblioteca me he dado cuenta de que hay libros que ya están muy viejitos y son los mismos de siempre, no están actualizados, están feos y me es más fácil el medio digital que estar ahí, hoja por hoja, subir hasta el segundo piso... entonces, prefiero los medios digitales o video UNAM, por ejemplo... o la revista electrónica de Psicología Iztacala. Con los profesores, pues también les pregunto... ¿no? -¿Y qué piensa usted acerca de esto?-, me es más fácil, y que me lo expliquen eso también ayuda a consolidar más el conocimiento y pues parto de mi experiencia también...”

Lo antes descrito, nos mostró que ambos participantes cuentan con un tipo de aprendizaje autodidacta, habilidad de la que hacen uso cuando el conocimiento en clase es incompleto y requieren cubrir su necesidad e interés por conocer más sobre un tema, lo que les ha permitido contar con ciertos beneficios como las becas. Al respecto, **E** mencionó tener la de manutención:

“...\$800 se van en... o sea, a mí no me sirve mucho, yo sé que para otras personas es algo que les facilita muchas cosas, para mi estilo de vida no retribuye tanto, o sea, si me apoya para pagar la renta... en otras circunstancias, yo tenía pensado usar la beca para comprar ropa, pero como al niño le gusta ropa medio carita, pues también y yo no lo enfoco como apoyar el rendimiento académico porque... intrínsecamente tengo la motivación de adquirir el conocimiento, entonces, como que el apoyo

económico no es un factor que si no lo tuviera, estaría haciendo exactamente lo mismo...”

Aunque el objetivo de las becas es premiar el esfuerzo y la constancia de los mejores promedios, así como motivar al alumno a mantenerlos, en el caso particular de **E**, contar con una beca no es percibido como un apoyo real, pues dado que es responsable de sus gastos, considera que la ayuda económica es prácticamente nula, de manera que atribuye su motivación a la adquisición de conocimiento y no al recibir el pago de la beca, lo que nos permitió afirmar que su motivación es mayormente intrínseca.

En contraste, **D** percibe la beca institucional como una ayuda importante en su vida académica, pues aunque tiene el sostén económico de sus padres, reconoce que el gasto que le dan no le permite tener acceso a otras actividades en las que participa, pues el apoyo es únicamente para transporte y comidas:

“...todos los años he sacado la beca de PAEA y te dan \$950 pesos mensuales y si es un aliviane ¿no? porque o sea no me da tiempo de trabajar porque vivo muy lejos y paso mucho tiempo en la escuela y luego para tener trabajo no, lo intenté una vez y no, no encontraba espacio para mi carrera y mi mamá me dijo que ella me iba a apoyar y mi papá también, pero como mi hermano acaba de entrar a la prepa... a mi si me dan dinero, pero me dan como lo justo...”

Sin embargo, aunque el apoyo que recibe **D** es percibido como importante, no es determinante en su motivación, pues según lo descrito, los objetivos de la participante están dirigidos a concluir satisfactoriamente la carrera para apoyar a su comunidad:

“...yo creo que mi motivación no es el dinero como tal, creo que yo tengo un compromiso social. Vivo en un lugar en el cual las cosas no van muy bien, la verdad vivo en una zona muy fea y a mí me preocupa ¿no? hasta mi vida y la vida de mi mamá y de mi hermano... En ese sentido, a mí me preocupa todo esto como tal ¿por qué está así?, porqué las personas prefieren no sé, hacer actos vandálicos o asesinar o eso en lugar de, de hacer otra clase de conductas ¿no?, en ese sentido mi compromiso es con la educación...”

En síntesis, los últimos tres fragmentos ratifican la idea teórica sobre que tener objetivos académicos claros, ayuda a mantener a los estudiantes enfocados y motivados; pues en ambos casos, contar con metas específicas sobre lo que quieren lograr con su carrera, ha propiciado que su actitud, compromiso y constancia sigan

intactas incluso ante eventos conflictivos; lo cual puede ser atribuible al empleo de estrategias orientadas en la inserción al ámbito académico.

Sin duda, estos fragmentos son buenos indicadores de la motivación intrínseca de los participantes, pues dichas experiencias les han permitido implicarse en actividades extraescolares y han promovido no sólo su satisfacción e interés por aprender más, sino también la oportunidad de interactuar y desarrollar sus habilidades, tal como lo refirió **E**:

“...las actividades extracurriculares que hay en la FES, la jornada multidisciplinaria de salud, los encuentros, los grupos de estudio, la ofrenda, que pareciera que no tiene relación pero a mí me permiten enriquecerme sobre todo al interactuar con la gente, mmm, participar en proyectos de investigación... lo de los grupos de estudio, este que es un proyecto que como le comentaba acuñamos algunos de mis colegas y yo, o sea, lo veo como una punta de lanza muy importante que quizá pueda ser muy grande en algún momento, entonces, esto es una de las cosas que más me ha motivado”

Por su parte, **D** ha logrado involucrarse en el ámbito de la investigación al participar en proyectos con docentes que además de brindarle conocimiento, han impactado de manera importante en su experiencia universitaria:

“Sí, estuve con la maestra Irma Rueda, ella está en la línea de investigación de la Dra. Mares y este... hice una investigación con ella y de hecho este mes voy a ir a Tlaxcala a una ponencia que programamos y toda la onda, y ya, y ahorita este, estoy haciendo dos anteproyectos para, igual referentes a la educación, pero ya no es con ella, es con un chico del ‘T’ y este, les digo no estoy ahí, pero pues él sí entonces pues digamos que me estoy yendo un poquito por, por el mismo grupo, pero este no, como tal así bien insertada en una línea no porque todavía estoy... o sea dentro de mi interés que es algo únicamente algo, estoy viendo quién es mejor dentro de ese ámbito, la Dra. Mares es buenísima en la educación también, pero ella lo hace a nivel básico y a mí me gustaría hacerlo pero a un nivel superior entonces estoy viendo qué de todo me podría ayudar...”

Así, la implicación de **D** en el ámbito académico se ha basado principalmente en la participación en actividades extracurriculares dentro y fuera de la facultad, lo que le ha permitido ser ponente en otros estados, enriquecer su experiencia universitaria, fortalecer su objetivo de insertarse en investigaciones dentro del área educativa, e indagar en las ofertas de investigación que ofrece la universidad; llevándola a encontrar su verdadero “amor” por la carrera:

“...a finales de cuarto semestre empecé a ir que a los coloquios de investigación y todo eso ¿no? y obviamente creía que, bueno no creía, más bien me preguntaba mucho acerca de la investigación en la psicología. Era como de sí se hace, pero qué, ¿qué investigas? ¿no?, o sea realmente era como y ¿qué investiga?, entonces de alguna manera me empezó a dar como esa curiosidad y empecé a investigar y ya empecé a ir a los coloquios de investigación que hay aquí y algunos eventos que hay psicológicos y todo eso, y como que me enamoré de la investigación psicológica”

A su vez, **D** agregó que esta búsqueda por enriquecer su aprendizaje y formación, la ha dirigido a reconocer la relación entre los apoyos institucionales y la experiencia como alumnos; pues en su caso, la divulgación científica y el apoyo de los docentes que se implican en su quehacer como profesores, han beneficiado su crecimiento profesional y la han ayudado a enfocar su formación en el ámbito de su interés bajo la teoría interconductista:

“Antes asistía a los seminarios que daba el Dr. Carpio, pero como no estoy en sus líneas de investigación, dejé de ir. Eso me ayudaba mucho porque igual a mí me gusta, bueno no me gusta, suscribo esa teoría y este, es como, bueno desde los primeros semestres como les comentaba, como que se me daba el conductismo y me gustaba mucho el conductismo y luego conocí el interconductismo y dije -oh, interesante- y me empezó a gustar, entonces empecé a ir a los seminarios y leía y me gustaba y así, ya después empecé a ir a eventos en Zaragoza, en C.U o aquí mismo... o sea tan solo de C.U a aquí hay investigación muy diferentes... de hecho he ido también a C.U por revistas porque también regalan revistas en el laboratorio de condicionamiento operante... entonces igual ahí hacen investigación. En Jalapa, en Jalisco, bueno Guadalajara, en este... sí asisto con regularidad porque es lo que me gusta, es lo que me llama la atención, o sea ir, conocer, ver cómo lo hacen, saber, preguntar, me gusta mucho preguntar”

Este fragmento ejemplifica la existencia de motivación intrínseca y el establecimiento de metas específicas en **D**; y corrobora el supuesto teórico del que habla Tinto acerca de la participación, ya que aunque tales hechos no acontecen dentro del salón de clases, es evidente que **D** se inserta en contextos que fomentan su interés por la investigación educativa y el interconductismo, por lo que afirmamos que su implicación en la carrera se ha dado a la par de la búsqueda de medios que satisfacen su inquietud por saber:

“...yo creo que antes, yo creo que era más difícil para mí porque algo que veía en clase a lo mejor no me gustaba o no sé, simplemente no, no, no, no me causaba como interés, y ahora es diferente pero no por mis clases sino porque me implico de otra manera investigando por mi parte o yendo con otras personas... Entonces, no es tanto como que ahora me gusten mis materias, sino que ahora hago otras cosas para sentirme bien yo con las cosas que aprendo ¿no?”

Este discurso concuerda con la opinión de **E**, quien describió su percepción sobre lo que considera que le ha otorgado la UNAM; lo que nos permitió reafirmar que la percepción sobre las ofertas universitarias ha impactado en su experiencia académica y ha fomentado su entusiasmo por retribuir aquello que considera le ha brindado la universidad:

“...yo siento que mi forma en como yo lo retribuyo a la universidad de lo que me da es a través de mi participación en otras actividades, no necesariamente los 25 centavos, porque la verdad, yo doy \$5, entonces, la UNAM es chingona por la investigación, yo siempre intento retribuirle, siempre que me digan cómo, -¡oye! ¿Me puedes ayudar en esto o esto? o en este evento-, ahí siempre estoy o en esto, por ejemplo, o sea, ustedes de cierta forma están generando investigación se van a titular con esto ¿no?, o sea, y es como un apoyo de colegas, de personas para la universidad, entonces siempre estoy o intento estar en esa disposición”

Este pensamiento lo comparte **D**, quien luego de hablar de su compromiso con la carrera y el reto que para ella significa estudiarla, ejemplificó su forma de retribución con su participación en la presente tesis:

“...quiero destacar aquí porque, porque es lo que me gusta y yo veo que puede tener mucha aplicación y como les comento, para mí no es algo fácil, para mí es complicado... por eso también cuando me dijeron y es como de -ay sí, sí voy porque pues es la tesis y creo que si puedes ayudar a tus compañeros pues... No es que sí, para eso estamos, somos comunidad...-”

Aunado a lo descrito, **E** tiene *“...la idea o la misión de que yo sirvo... en este caso le sirvo a la sociedad a través de la Psicología...”* así como el objetivo de *“...ser docente, llevar a cabo la docencia o ejercer la docencia... aquí, en Iztacala o en C.U., pero la meta que digamos que es como mi meta, como mi cúspide es fundar una Universidad”*

Algo que comparte **D**, quien ha identificado la necesidad de intervenir a nivel educativo en la sociedad para apoyar los sectores más vulnerables, como es el caso del lugar donde reside:

“...decidí hacer investigación, pero orientada por ejemplo a la educación porque a mí me preocupa mucho el estado actual de la educación en el país y creo que desde la psicología se puede incidir en ese tipo de problemáticas... puedo resolver situaciones que a mí me preocupan... creo que la escuela y la educación realmente si son factores importantes, entonces ese es mi compromiso, por eso sigo viniendo yo a la escuela, porque yo quiero ayudar o extrapolar mis conocimientos a un campo real y generar algún cambio, creo que ese es mi compromiso con la sociedad, y con mi familia, y con la universidad...”

Así, concluimos que los factores que entorpecen o apoyan la estancia y motivación de un alumno, coexisten en el plano académico e impactan en su trayectoria estudiantil. Asimismo, afirmamos que todo lo que sucede en la vida escolar del estudiante, cobra significado a través de su percepción y experiencia, las cuales dependen de las características propias del individuo y de las condiciones institucionales donde se desarrolla la vida académica, por lo que no podemos asegurar que alguno de los elementos descritos sea más importante que otro, ya que la persistencia, el compromiso y el desarrollo profesional, están impregnados de lo que acontece con los factores en conjunto, pues como hemos mencionado, dichos elementos se encuentran interconectados. Por lo tanto, subrayamos que dentro de los esfuerzos por acrecentar la permanencia académica, debe encontrarse la promoción de condiciones que fomenten el sentido de pertenencia universitaria y que contribuyan a la participación social y académica dentro del entorno estudiantil.

5.4. Relación entre habilidades sociales (HHSS) y permanencia escolar

Ahora bien, retomando lo expuesto sobre la participación del alumno como el proceso en que las características personales y las experiencias contextuales determinan la construcción de una trayectoria escolar; en el presente apartado nos dimos a la tarea de describir la relación entre las habilidades sociales (HHSS) y la permanencia académica, bajo la premisa de que las relaciones interpersonales permiten que el alumno tenga mayor participación en el entorno académico.

Al situar las HHSS en el contexto educativo y relacionarlas con la permanencia estudiantil como se hizo en el capítulo tres, pudimos constatar su importancia para enfrentar las exigencias del entorno académico, por lo que sustentamos que los estudiantes deben contar con un buen repertorio para interactuar, sobresalir y

permanecer dentro de la facultad. Al respecto, **D** hizo una reflexión sobre su paso estudiantil y reconoció la relevancia de contar con ciertas HHSS, en este caso, en su sentido cognitivo y verbal, para desempeñarse dentro de la universidad:

"Sí, yo creo que la habilidad de síntesis... y una habilidad expositiva... ya tienes la síntesis pero ahora cómo vas a dar a entender las cosas ¿no?, entonces sí era como de bueno, no te pongas nerviosa, respira, ¿cuáles son las cosas importantes en el ensayo? Prepara bien tu diapositiva, palabras clave o cosas así, entonces a mí se me facilita explicar las cosas y analizar las cosas, pero sintetizar, eso es algo que me ha ayudado mucho en la carrera..."

El fragmento presentado permite apreciar la relación entre la percepción de las habilidades, las herramientas con las que se cuenta y las experiencias ante las exigencias escolares que ha enfrentado; por lo que afirmamos que es esencial desarrollar las HHSS durante todo el trayecto educativo, ya que contribuyen a incrementar las vivencias positivas del alumno y se pueden convertir en importantes motivadores de la estadía académica.

Por su parte, en el discurso de **E** destacaron las HHSS en su sentido verbal, no verbal y paralingüístico:

"...sí, bastante y más la naturaleza de nuestra propia carrera ¿no?, dice por ejemplo, siempre Corchado... y lo dice siempre en las bienvenidas de las nuevas generaciones: -si carecen de habilidades sociales pues es algo que tienen que trabajar-, entonces yo creo incluso que hasta podría ser de lo más importante, porque trabajamos con el verbo, con interactuar, con explorar, con la palabra, es nuestra materia prima prácticamente"

Como podemos ver, **E** enfatizó en la importancia que tienen las HHSS dentro de una carrera en la que está presente la interacción con seres sociales, con lo que toma mayor importancia un estudio más amplio de lo referente a este contexto en particular. Hasta este punto, hemos abordado la conexión de las HHSS con el desempeño del alumno bajo la percepción de importancia que los participantes tienen al respecto; sin embargo, su estudio demanda indagar en otros factores como es la naturaleza de la interacción con otros. Por ello, es oportuno hablar de los actores inmersos en el entorno académico y de cómo los entrevistados han puesto en práctica sus HHSS para interactuar con ellos; pues ya sea con colegas o profesores, las relaciones interpersonales pueden mejorar el sentido de pertenencia y tener un impacto en su formación profesional.

En este sentido los fragmentos de los discursos de **E** y **D** coinciden con el postulado Tinto (2006-2007) sobre la importancia de la participación del alumno en el entorno académico, en particular dentro del aula, pues ambos mencionaron que tener una relación cordial con sus colegas les ha permitido que su conocimiento se enriquezca:

E: *“...el hecho de que le pregunte a mis compañeros expertos facilita mucho en cómo me dicen que significa cada cosa... estoy dispuesto a no ponerme en una posición de -yo lo sé todo-, creo que eso facilita mucho... por ejemplo, hay unos compañeros que tienen mucho más afinidad por Sociocultural, y me acerco con esos compañeros o viceversa, cuando tienen duda de Psicología Humanista, pues yo entro y así”*

D: *“En clase siempre se ve a la persona como que domina más un tema o como que sabe más de algo... entonces ya si yo no entiendo algo por más que trate... ya es como de acercarme con alguien... -oye es que yo veo que tú eres muy bueno en esto- ¿no?, porque siempre, siempre inicio como para que de alguna manera que me puedan ayudar de verdad, siendo como humilde y elogiando a la persona -no que tú eres muy bueno en esto y a mí me gustaría entender cómo es que...-”*

Como podemos notar, en ambos casos se presenta el reconocimiento de sus habilidades, así como el de sus limitaciones, lo que frente a las dificultades les ha permitido buscar apoyo para dar respuesta a sus dudas. En el caso particular de **D**, se hace evidente el uso de recursos asertivos para iniciar una conversación con colegas, lo que reafirma el supuesto teórico sobre que la interacción con otros está mediada por las HHSS; y por lo tanto, que el dominio de estas habilidades permite una buena integración al contexto educativo y apoya la experiencia estudiantil.

Cabe destacar que para **D**, la relación con compañeros se ha mantenido mayormente en un plano profesional, pues aunque convive con ellos más allá de lo escolar, su objetivo no está dirigido a tener vínculos afectivos como se puede notar en el siguiente fragmento recuperado:

“...mi concepto de amistad cambió mucho, entonces una cosa es que estés con una persona y te sientas a gusto y pues sí, pasen tiempo, pero a final de cuentas no es como que realmente estén ahí para ti... no son mis amigos, son mis compañeros... honestamente no es como que yo quiera ser amiga de todos o cosas así con los profesores...”

Siguiendo con las relaciones interpersonales enfocadas a la búsqueda de nuevas interacciones, ambos participantes mencionaron que iniciar contacto con otros nunca ha representado una dificultad debido a las habilidades con las que cuentan, y a su

interés por enriquecer sus prácticas y conocimientos con la experiencia y destrezas de otros, ya que esto apoya su desempeño en la universidad:

D: *"...creo que si quisiera caerle bien a cualquier persona sí podría hacerlo porque o sea como... yo creo que como estudiantes de psicología desarrollamos mucho lo que es la observación, entonces cuando tú observas a una persona y la escuchas hablar, en su discurso va a decir muchas cosas, muchas cosas... utilizas tus habilidades pues para poder integrarte a algo si es que te beneficia, en ese sentido porque yo no, o sea, yo no lo hago con todos porque pues no me beneficia o a lo mejor yo no tengo ningún interés, pero me he dado cuenta que es muy fácil, o sea realmente le dices a las personas lo que quieren escuchar y ya, los tienes ahí"*

E: *"...intento mantenerme cordial y amable con mis compañeros... de hecho lo que facilita mucho relacionarme con las personas es como... la broma, la risa... por ejemplo, cuando estoy en el salón... no sé, dicen algo de psicología y hago una broma referente a eso, ¿no?, entonces... como que eso produce cierta simpatía con los demás y ya digamos que con esa simpatía me acerco y algo en lo que tenga que hacer ¿no?, mmm, preguntar... -¿cómo te llamas, de dónde vienes y por qué Psicología?-"*

Estos fragmentos, además de enfatizar la importancia del aprendizaje entre iguales, ejemplifican la manera en que las HHSS apoyan la inserción e implicación activa del alumno dentro del contexto escolar. En suma, encontramos un sustento de que las relaciones fuera del aula enriquecen aún más la permanencia estudiantil como lo refirió **D** en el siguiente argumento:

"...de hecho si hay personas que, con las que me junto y con las que paso mucho tiempo y vamos a comer y discutimos de esto y aquello porque nos agrada nuestra forma de ser y convivimos, convivimos bien y no les voy a mentir, si nos podemos ir por una chelita o podemos ir a cualquier cosa ¿no?, o sea son personas que de alguna manera no puedo llamar amigos porque sé que eso implica otra cosa, pero sí compañeros o personas con las que en verdad me gusta estar, con las que su compañía es muy grata..."

Así, podemos aseverar que las relaciones óptimas entre colegas son importantes para aumentar el sentimiento de pertenencia a la institución y a la carrera, por lo que contar con ellas mejora la experiencia estudiantil y genera mayores probabilidades de un futuro exitoso. En este sentido, los participantes mencionaron tener facilidad para

reconocer los méritos y las habilidades de otros, lo que les ha ayudado a mantener un aprendizaje compartido con sus compañeros:

D: *“Sí, siempre trato de reforzarlos a todos. Si alguien hace algo bien es como de - ah, muchas felicidades, me gustó mucho cómo lo hiciste, las diapositivas las adornaste muy bien, el color está muy bien, vi que mejoraste mucho tu desempeño de la primera a esta vez y la verdad estoy muy feliz-”*

E: *“...sí, tengo una compañera que es muy chingona en Sociocultural, ella está muy apegada a eso, entonces siempre le digo, -oye, es que tú eres la experta, la verdad, y cada vez que tú participas puedo entender más ciertos conceptos... que están como muy técnicos, pero tú los facilitas-, entonces, no tengo problemas con reconocer el mérito de otras personas, creo que eso es bastante enriquecedor...”*

De esta forma, es evidente que las relaciones interpersonales entre iguales, dentro del ámbito universitario, fomentan experiencias positivas en el alumno, tanto en términos académicos como en sociales y personales.

Ahora bien, siguiendo con el postulado de Tinto (2006-2007), sobre la participación en el entorno escolar y los actores inmersos en dicho proceso, es momento de indagar en la intervención de los docentes, los cuales han tenido aportaciones de importancia en la formación de los entrevistados, pues han tenido un papel de guías y proveedores de herramientas en el camino de adquisición de conocimientos, por lo que su desempeño como catedráticos se relaciona con el rendimiento de los participantes.

En este momento es preciso destacar que las características del profesorado no son el principal foco de esta categoría; sin embargo, para la descripción de la relación entre participantes y docentes no pueden ser excluidas pues son parte de la interacción, la cual es importante abordar para entender el impacto que ha tenido el quehacer de los profesores en su trayectoria escolar, por lo que hemos recopilado sucesos que ejemplifican dicha situación.

En el caso de **E**, destacan eventos que involucran actitudes de superioridad y poca ética por parte de sus profesores, lo que ha generado la idea de que la universidad carece de intervenciones pedagógicas que apoyen el desarrollo personal de los docentes y los sensibilice para impartir sus clases, dado que en su opinión, el objetivo y prioridad de los profesores debería ser compartir el conocimiento:

“...hay un profesor de sociocultural... yo soy mucho de la idea de que no debería existir jerarquías o posturas, o por lo menos no notorias ¿no?, digamos relaciones de poder. Entonces llega el profesor... pues con una actitud muy prepotente... y

entonces, a mí me hizo mucho, pues mucho conflicto ¿no?, dije ¿este que se viene a parar? O sea, pensando que es más que nosotros ¿no?, entonces alguna vez también me gritó, me elevó la voz, entonces ahí hubo una situación jurídica, este, entonces, eso me enojó muchísimo, muchísimo, y bueno me sigue enojando, pero a la vez me motiva a propiciar ambientes de desarrollo personal ¿no?, no por el hecho de tener un título de profesor, pues ya es súper chingón ¿no? Yo creo que sí me afectó, pero más bien para reforzar la idea de que hace falta como mucho trabajo psicopedagógico y más en una facultad de Psicología... prácticamente por esta situación de la presión, yo no participaba, entonces, en eso repercutió... ”

En el fragmento anterior, se aprecia la forma en que el contexto puede llevar al alumno, en este caso a **E**, a hacer uso de sus habilidades como la argumentación y defensa de sus derechos para adaptarse al entorno; pero también permite ver la forma en que el universitario se convierte en un personaje pasivo como consecuencia de la actitud del profesor, algo que ha pasado en más de una ocasión, pues al recuperar otra experiencia, **E** comenta haber llegado al grado de únicamente ajustarse al cumplimiento de los criterios de clase, lo que sin duda terminó reduciendo su experiencia e implicación en el aula; y lo cual ejemplifica la manera en que la actitud percibida de los docentes tiene impacto en las decisiones y rendimiento del alumno:

“...pues en los primeros semestres, yo digo que de primero y segundo semestre más que nada, un profesor que me impartía tradiciones teóricas y procesos estadísticos también como que se daba esta misma situación... si me di cuenta también que me enojaba ¿no?, entonces ya, en las últimas semanas preferí cumplir sólo con el criterio de participación y ya... qué hacer. Con el de estadística, mmm... nos sacaba a jugar literalmente, entonces no teníamos estadística... ahorita en tres semestres en estadística he sacado 8, eso es lo que ha chingado mi promedio...”

Este testimonio coincide con la experiencia de **D**, quien señaló que sus clases no han sido del todo gratificantes, pero que ajustarse a los pensamientos y actitudes de los docentes le ha permitido mantener calificaciones destacables:

“Pues es que yo sólo me ajusto. Si un profe dice que es rojo y yo lo veo azul, pero él dice que es rojo, pues es rojo en su clase ¿no? Y ya afuera yo podré agarrar y decir -no pues está mal-, pero no se lo voy a decir... pero pues nada más es, es como les digo, las relaciones interpersonales, decirles lo que quieren escuchar y así van a estar muy tranquilos”

A pesar de esto, **D** agregó que tener contacto con ciertos docentes ha favorecido su experiencia y le ha permitido tener acceso a diferentes fuentes de información, lo que ha generado admiración y respeto por ellos:

“El Dr. Héctor Silva, no lo conocí porque me diera clases, pero me lo presentó un colega y pues ya estuve hablando con él y el profesor me facilitó algunos libros y ya después este, pues lo he visto en su práctica profesional y toda la onda y es muy, muy bueno, o sea como que te sabe explicar las cosas muy bien. También el Dr. Carpio, algo que admiro de él es que te puede explicar todo...”

Con estas fracciones de las entrevistas, podemos sustentar que la dinámica dentro del salón de clases es relevante para analizar la importancia de las HHSS en cuanto a la relación alumno-profesor y a la relación alumno-alumno. Además, los fragmentos recuperados permiten ratificar que las características propias del estudiante no son suficientes para una experiencia plena y satisfactoria en el entorno académico, sino que se requieren condiciones del contexto que beneficien al alumno para una participación activa.

Por lo tanto, a las herramientas con las que cuenta el alumno para desempeñarse en el entorno académico y al conocimiento adquirido, se suman el ejercicio del docente como guía en el camino del aprendizaje y una buena relación entre iguales para facilitar el crecimiento en conjunto, para entonces favorecer la experiencia, la formación profesional y el sentido de pertenencia del alumno, lo cual se podría reflejar en el compromiso, constancia, rendimiento y permanencia del estudiante dentro del entorno académico.

Así, una vez identificadas las condiciones que apoyan la participación del alumno, y en particular la relación entre pares es momento de indagar en los obstáculos más relevantes a los que han tenido que enfrentarse los participantes dentro del salón de clases. Al respecto, y como ya lo habíamos mencionado antes, una de las más constantes y complejas son los trabajos en equipo, situación que es de importancia resaltar debido a que la naturaleza de la carrera demanda esta dinámica en la mayoría de sus clases. Esta forma de trabajo ha sido percibida por los participantes como una falta de interés de algunos estudiantes para cumplir con las responsabilidades que las materias exigen; de manera que además de tener un impacto importante en la motivación, los trabajos en equipos también representan uno de los más frecuentes impedimentos para la conformación de relaciones interpersonales positivas.

Por consiguiente, los participantes han optado por exponer su postura de forma asertiva, buscando que todos los integrantes cumplan en calidad, tiempo y seriedad su trabajo para así evitar que alguien salga perjudicado en cuanto a calificación o relaciones personales:

E: *"...últimamente si ya intento ser como más sincero y profesional, intento decir como... -Oye, ya estamos en séptimo semestre ¿no?, o sea, si no vas a hacer nada, pues avísanos y ya, te sacamos del equipo y ya, sencillo-..."*

D: *"-ah ok, entonces vamos a organizarnos-, y una vez que ven que ya tomaste tú la iniciativa de organizar algo, ya te dejan las cosas a ti, ya es digamos... tengo que dejar bien en claro las consecuencias que va a haber si no se hacen tales cosas ¿no? Siempre es como de -ah, vamos a tener un límite para entregar tal trabajo, si a las 8 de la noche no se entrega tal trabajo, te saca del equipo y eso aplica para todos, hasta para mí, ustedes van a saber que si yo no hago las cosas o si no las cumplo en tiempo y forma, me sacan ustedes, o sea no pasa nada-"*

En el caso particular de **D**, pudimos notar que establece rubros para el cumplimiento de labores en los trabajos, en los cuales siempre se incluye a sí misma, lo que significa que las consecuencias negativas aplican en ella si es que no cumple con su parte del trabajo. Si bien es cierto que no obtuvimos una descripción detallada de la manera en que se establecen tales rubros, el fragmento antes recuperado denotó el papel de liderazgo que toma **D**, y reflejó la manera en que utiliza el diálogo para generar acuerdos con sus compañeros.

Por su parte, **E** hizo hincapié en la importancia del factor emocional en su toma de decisiones y la forma en que se comunica, pues realizó una reflexión en la que reconoció que los eventos descritos le han generado malestar y han modificado la forma en la que externa su sentir, situaciones que lo han llevado a involucrarse en circunstancias "*pasivo agresivas*" al hacer uso del sarcasmo:

"...intento manejar la asertividad en todo momento, preguntar primero, -oye ¿qué te pasa?, ¿estás bien?-, es que sí, como el sarcasmo es mi forma de liberar la presión del enojo, como de, -ah, no pudiste hacerlo, hijole... pues qué nos queda por hacer... ¿cómo lo vamos a solucionar?-, aunque... más bien eso es como ser pasivo agresivo... jajaja, bueno, pues ya ni modo..."

En el caso de **E**, no pudimos afirmar el uso de un lenguaje directo al solucionar problemas, pero sí identificamos que las habilidades con las que cuenta le permiten evitar conflictos y establecer diálogos con otros. Además, un punto importante es la

habilidad que este participante tiene para reconocer que sus emociones y carácter juegan un papel importante al expresar su molestia, conclusión a la que llegó cuando pensó en los eventos desagradables que se han suscitado con docentes rígidos en cuanto al formato de sus clases:

“...o sea, si también reconozco que es personal, ya me di cuenta hasta que acabó el semestre, pero tengo un conflicto con que me impongan las cosas, entonces, como que cuando no hay un proceso de negociación a mí me genera algo y a veces me doy cuenta de ello y como que si planteo la necesidad de negociación como para mi bienestar y el de los demás, pero cuando ya empiezo a ver que me empiezo a enojar, empiezo a estresar o me causa ansiedad, entonces ya me detengo porque me doy cuenta como que empieza a influir mi proceso emocional en algo que no tiene relación con eso precisamente...”

De esta forma, podemos sostener que la asertividad en el ámbito educativo es fundamental dado que propicia no sólo mejores relaciones interpersonales, sino que beneficia la calidad de trabajos e inserción académica de los alumnos, debido a que una comunicación asertiva evita que se generen conflictos que pueden llegar a afectar las notas académicas.

Siguiendo la misma línea de la habilidad asertiva y teniendo en cuenta que estamos hablando de un proceso formativo en el que se pueden cometer equivocaciones, pedimos a los participantes que reflexionaran sobre su conducta en relación con algún error que pudieran haber cometido durante la carrera, con el fin de saber si les era fácil reconocer que se habían equivocado. Al respecto, **E** mencionó no tener dificultad para hacerlo:

“...cuando me doy cuenta de que me equivoco, entonces generalmente hago un gesto y digo -sí tienes razón, me equivoqué o lo estoy reflexionando y tiene cabida, tiene razón-”

Situación que también ocurrió con **D**, quien se considera como un ser de aprendizaje que puede equivocarse puesto que en todo momento está aprendiendo, y quien al reflexionar terminó reiterando su compromiso con temas académicos:

“Pues la verdad es que lo reconozco, pero sí me siento mal, o sea... todos tenemos errores y todos tenemos problemas; como les digo siempre, es como estamos en una etapa de aprendizaje y como ya les dije siempre es este, siempre vamos a estar aprendiendo... yo admito que no sé nada, que soy una estudiante y creo que toda mi vida lo voy a ser si es que quiero seguir estudiando y así, y realmente creo que dudas

todos tienen hasta los doctores y los que hacen posgrados, y los que hacen posdoctorado; todo mundo tiene dudas, nadie tiene como el conocimiento y ya es experto..."

Para complementar la categoría, hicimos hincapié en el tema de solución de problemas que se presentan con la complejidad del entorno universitario, para lo cual retomamos la experiencia compartida por **D**, quien reconoció como uno de sus mayores conflictos el recorrer una gran distancia para asistir a la facultad, lo que ha reducido sus horas de sueño y sus tiempos de estudio, y la ha llevado a hacer uso del tiempo libre que tiene en la facultad y en el transporte público para leer y resumir textos:

"...en lo que voy de la escuela a mi casa, leer lo que se supone que tengo que leer, subrayar unas cosas, ya llego a mi casa y hago una diapositiva... como les digo, yo vivo muy lejos, vivo a dos horas de aquí entonces lo que hago es aprovechar al máximo el tiempo que esté aquí, me voy a las computadoras de la biblioteca o a la biblioteca y ahí hago digamos, avanzo toda la planificación y todo eso, en la combi y en el camión leo porque pues se me da y nadie te habla ¿no?, entonces como que - ah pues sí, es chido-. Llego a mi casa y vuelvo a la computadora y hago esto y hago aquello, sí trato como de ponerme horarios porque yo no me, o sea yo no me duermo después de las 11 de la noche porque duermo muy poquito"

Esto coincide con lo que mencionó **E**, quien aunque no tiene la misma dificultad en cuanto a distancia, sí la tiene en lo que se refiere al tiempo disponible para cumplir con las tareas escolares, pues como lo describimos en el primer apartado, **E** trabaja para sostenerse económicamente. Por consiguiente, la falta de tiempo en conjunto con las dificultades para comprender textos o temas expositivos, han llevado al participante a buscar métodos que le ayuden a darle solución a las problemáticas que se le presentan:

"...no sé si conozcan a la profesora Verónica y Diana Córdoba... ¿no?, bueno, son de investigación Sociocultural, bueno, cuando entro con ellas tienen una línea como muy específica y hablan cosas que yo en la vida he visto de Sociocultural, porque por el plan de estudios no lo revisamos. Entonces nos dieron un texto y jamás me había sentido tan ignorante, jamás. No entendía nada, nada y me tocaba exponerlo... y entonces, lo que hice fue... rescatar, bueno escanear la lectura, lo puse en la presentación y conforme lo iba explicando e iban participando, lo fui comprendiendo. Entonces, incluso desde el mismo argumento de Sociocultural, aprendes en la

práctica, y dije, ah pues ya, aquí está vivenciado, entonces, así es como yo he ido aprendiendo... Cuando no le entiendo, si lo explico me queda más concreto”

En este fragmento, además de rescatar su método para entender temas complejos, es importante acentuar la forma en que **E** toma lo aprendido de las corrientes teóricas y lo pone en práctica, algo que enriquece su participación dentro del aula en todo momento. Además, enfatizamos el desarrollo de sus habilidades verbales, pues también compartió que sigue el mismo proceso para todas las clases cuando se trata de exposiciones:

“...conforme voy leyendo, a veces me voy explicando, o sea, lo escribo, me detengo y ya que considero que lo comprendo, entonces ya continuo con la siguiente diapositiva o al siguiente tema y a veces, no sé en el camino o en algún momento que tenga libre me lo voy explicando a mí mismo, o en el espejo también...”

Por su parte, **D** opta por investigar el tema, familiarizarse con los tecnicismos, y en los casos más difíciles, recurrir a colegas y profesores:

“Pues me es fácil, bueno para exponer primero trato de conocer bien el tema y si hay alguna palabra que yo misma no entiendo en algún texto la busco, la anoto y trato de familiarizarme. Siempre hablo con el lenguaje técnico del texto y de la clase en general porque creo que, si no hablas con las palabras correctas o los conceptos adecuados, entonces se presta, se da a este, o se puede abrir pauta a muchos errores y a que los demás los noten y pregunten -oye, ¿por qué utilizaste este concepto en vez de otro? o ¿por qué esto y aquello?-, entonces para no hacerlo, trato de conocer bien los temas y cuando me toca exponer sola no hay ningún problema ¿no?”

Asimismo, aunque **D** comentó no haber tenido conflictos directos con sus docentes debido a que se “ajusta” a lo solicitado en clase; reconoció que ante momentos de molestia, ha decidido emplear sus trabajos escritos como una herramienta para externar su opinión, opción que le ha resultado satisfactoria:

“De hecho la manera que yo tengo para expresar una opinión más libremente es por medio de ensayos. Cuando nos piden alguna, algún trabajo o algo así, siempre pongo mi crítica, siempre. Que un resumen de este, siempre al final pongo mi crítica, siempre, siempre en todo pongo mi crítica, hasta en las diapositivas es como de -lo que podemos en esto es... o como conclusión del equipo-, entonces de alguna manera como que te proteges un poquito en ese sentido, te proteges porque sabes que no es en contra del profesor ¿no?, pero de ahí en fuera trato de ajustarme”

Así, **D** ha encontrado la forma de compartir su sentir de manera cautelosa pues sabe que el profesor tiene autoridad, lo que ejemplifica una conducta asertiva al entablar relaciones óptimas con sus docentes que evitan que se involucre en conflictos que puedan afectar su rendimiento.

En conclusión, ante el amplio panorama de vivencias que ambos participantes han tenido en su paso por facultad, tanto dentro del salón de clases como fuera de él, subrayamos la importancia que tienen las HHSS en el proceso de formación como psicólogos. Además, resaltamos su intervención en la dinámica con profesores y colegas, así como la manera en la que enfrentan y dan solución a las vicisitudes de la vida universitaria; por lo que en congruencia con los datos presentados en la categoría, nos permitimos ratificar que las HHSS son fundamentales para la integración escolar de la que habla Tinto, pues generan un impacto no sólo en el entorno académico sino también en el social, fomentando la adquisición de conocimiento, la adaptación a las exigencias universitarias y a la vida en general.

Por ende, para el caso particular de los participantes, consideramos que contar con HHSS fue de gran apoyo para que su experiencia fuera mayormente positiva, pues favorecieron una integración satisfactoria pese a las situaciones percibidas como negativas por los entrevistados. De esta forma, siguiendo lo mencionado por Tinto acerca de que los ambientes de participación y aprendizaje compartido generan mayores oportunidades de sentirse pertenecientes a la comunidad escolar, es oportuno acentuar la importancia que merecen las HHSS al hablar de permanencia universitaria, pues como lo hemos advertido, el hecho de que los alumnos cuenten con ellas, traerá una mejor implicación escolar, y naturalmente, un incremento en la motivación del alumno pues se sentirá cómodo en su lugar de estudio.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Iniciamos este apartado de discusión afirmando que tanto los datos descritos en la parte teórica como las experiencias recuperadas de las entrevistas, confirmaron nuestro principal supuesto de que las HHSS y la motivación son dos factores determinantes en la permanencia estudiantil. Además, nuestra investigación demuestra que abordar temas relacionados con la educación, es una labor amplia y compleja pues en su estudio intervienen aspectos políticos, pedagógicos, y de la vida personal de aquellos que están inmersos en el ámbito académico.

En nuestro caso particular destacaron los temas de deserción, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la relación entre profesor y alumno, la interacción entre los universitarios, y la conexión con los ambientes en que se desenvuelven los estudiantes como temas imprescindibles de estudiar para lograr entender el fenómeno de la permanencia estudiantil y los factores que consideramos están íntimamente interconectados.

Así, de acuerdo con nuestra línea de investigación es que centramos los esfuerzos en recuperar la experiencia educativa desde la propia voz de los participantes para conocer las cualidades de los fenómenos de estudio, lo cual podemos afirmar nos brindó datos muy valiosos; siendo congruente con lo que menciona Tinto en 1982, quien dice que para comprender la manera en que los estudiantes dan sentido a su experiencia universitaria, es indispensable realizar investigación con perspectiva cualitativa.

Al hacer esto, pudimos confirmar varias de las suposiciones presentadas en los apartados teóricos del inicio. Entre ellos, el más grande planteamiento del capítulo 1 que relaciona la experiencia del alumno con el contexto social, económico y político del tiempo y espacio en que tiene lugar el proceso de aprendizaje, pues las vivencias recuperadas dieron cuenta de la complejidad de los entornos en que los participantes se ha desenvuelto, y de las estrategias específicas que han tenido que desarrollar para enfrentar las vicisitudes del entorno y lograr convertirse en profesionales capaces, éticos y exitosos en el campo de la Psicología.

Esto último reafirmó la importancia de lo que mencionan García y Barrón en 2011, quienes destacan que para lograr entender y analizar lo que acontece en el entorno estudiantil, es importante estudiar la interacción dinámica y bidireccional entre los ambientes y el individuo. En nuestro caso, saber que la educación se relaciona con

tantos factores, nos permitió ratificar que la permanencia universitaria no es un fenómeno aislado, sino un fenómeno que responde a un sinfín de elementos entre los que se encuentran el desarrollo de las HHSS y la motivación de los estudiantes. Además, pudimos constatar que estas cualidades no nacen en el marco universitario, lo cual justificó el estudio de la trayectoria escolar a través de los entornos familiar, económico, institucional, y personal o emocional, los cuales nos permitieron comprender su actitud e indagar en los factores objetivo en donde está el sustento de la importancia de la permanencia escolar.

Basados en estos argumentos y con fines prácticos, clasificamos la información mediante la agrupación de las variables que hace Tinto en su trabajo realizado entre 1989 y 1993 (como se citó en Díaz, 2008), en donde hace referencia a 1) las características familiares y personales; 2) las habilidades y capacidades del alumno; y 3) a las experiencias preuniversitarias que impactan su desempeño, características con las que el autor menciona, ingresan todos los estudiantes al nivel superior.

Comenzamos por indagar en la primera categoría referente al ambiente familiar en que se desarrolla el alumno. Al respecto dicen una buena cantidad de autores (Torres y Rodríguez, 2006; Tinto, 1989; Mares et al., 2012; Velázquez y González, 2017; Morresi, 2014; Fonseca y García, 2016), que el núcleo familiar es un ambiente de importancia que interviene en la conducta estudiantil, siendo uno de los principales factores de riesgo, cuando las condiciones de la familia se asocian con un bajo nivel cultural reflejado en la escolaridad de los padres y su posición económica; situaciones que suelen ser precursoras de obstaculización para la integración académica y social del alumno.

De igual manera, autores citados en el marco teórico (Tinto (sf.); Reséndiz, 2000 citados en Arias, Chávez y Muñoz, 2006; Ezcurra, 2011 citado en Sepúlveda, 2013; Goicovic, 2002 citado en Valdez et al., 2008; Torres y Rodríguez, 2006; Vargas et al., 2005; Magendzo y González, 1988 citados en González, 2006; González, 2006), conciben el aspecto económico como uno de los principales impedimentos de la permanencia escolar, pues entre las repercusiones encuentran la falta de inclusión debido a la condición financiera y la necesidad de acceder al entorno laboral para solventar gastos escolares y personales que los ayuden a dar sostén económico a la familia (Carrillo y Ríos, 2013), lo que en muchos casos genera que el alumno priorice el trabajo remunerado. En parte por el carente aprecio a la escolaridad como producto del bajo nivel educativo de los padres, y también por la gran disponibilidad de puestos

de trabajo que no requieren estudios profesionales en México (Santiago et al., 2012; Cruz y Cruz, 2008).

Estas afirmaciones difieren de los datos encontrados en el presente trabajo, pues de acuerdo con los testimonios presentados de la experiencia de los participantes, las condiciones desfavorables en sus núcleos familiares no han sido determinantes negativos en sus trayectos escolares, ya que aún con la presencia de las dificultades mencionadas, han logrado permanecer dentro del entorno educativo. En congruencia, a través de sus discursos pudimos constatar que la carencia de recursos financieros ha impactado de una forma peculiar en su actitud y deseo de progresar, pues el cambio de escuela de **D** en el nivel secundaria cuando debía utilizar el uniforme de la escuela anterior; y la falta de recursos de **E** que lo obligaban a caminar por aproximadamente dos horas para llegar a la escuela, generaron que reconocieran el acceso a la educación como privilegio y los llevaron a desarrollar habilidades para enfrentar las exigencias del nivel educativo.

Así, aunque con frecuencia las condiciones económicas favorables son reportadas como apoyo a la estabilidad y el éxito profesional, y los casos contrarios se reconocen como indicadores y precursores de deserción, no podemos afirmar que tal regla aplica para todas las ocasiones, ya que por ejemplo, nuestro trabajo es más afín a la idea de que la actitud y la disposición del alumno son las que dirigen sus logros, por lo que generalizar condiciones y recursos en el éxito o fracaso universitario no es suficiente para explicar los fenómenos involucrados en el proceso educativo.

Otra condición que compete al núcleo familiar se refiere a la actitud de los padres ante los logros escolares, situación que en el caso de los participantes favoreció la perspectiva que los entrevistados tienen del entorno educativo. Este último argumento coincide con lo mencionado por Torres y Rodríguez en 2006, quienes aseguran que la valoración de los progenitores en referencia a los estudios repercute de manera importante en las decisiones académicas del estudiante; lo cual según González (2003) también representa una influencia en el autoconcepto académico y en la construcción de la base de la personalidad, condición que toma relevancia en el tema de motivación que abordaremos más adelante.

Esto último se mostró en la respuesta de **D** cuando atribuyó su buen rendimiento en el nivel primaria al apoyo de sus padres, y en lo que ambos refirieron como una buena experiencia en el nivel secundaria en donde el reconocimiento y soporte recibidos durante esos años se convirtieron en un buen cimiento para la construcción de un

autoconcepto y autoestima positivos, los cuales se reflejan en la percepción de sus propias habilidades, de su aprendizaje y de su rendimiento escolar.

En conjunto, las vivencias reportadas en el nivel medio superior dieron cuenta del valor que ha tenido el apoyo percibido por parte de los familiares ante diferentes dificultades; **D** con la insistencia de su padre y la ayuda de su madre para concluir este nivel pese a las dificultades percibidas en el aspecto emocional y financiero que trajo la enfermedad de un familiar; y **E** al contar con el apoyo y la experiencia de su hermana para la elección de carrera y la continuidad del desarrollo de sus habilidades. De acuerdo con sus relatos, estas experiencias fueron un apoyo positivo para la significación de la responsabilidad, y de su compromiso como estudiantes.

Siguiendo la temática de estos sucesos, ahora en relación al aspecto personal, tenemos lo reportado por **D** respecto al nivel secundaria, periodo en donde situaciones como el divorcio de sus padres y la enfermedad de su abuelo trajeron malestares emocionales. En el caso de **E**, podemos destacar la tensa relación con su madre debido a la diferencia en las formas de pensar, además de la poca participación de su padre en las decisiones familiares, como circunstancias que lo llevaron a tomar la decisión de ser más independiente de sus progenitores desde temprana edad en el plano personal y económico, para garantizar así su estabilidad emocional.

Como resultado de estas situaciones, los participantes mencionaron que separar lo emocional de lo académico ha sido una estrategia constante al reconocer la importancia de este último; lo que nos llevó a concluir que en lo particular a estos casos, el factor emocional tampoco ha sido determinante para el rendimiento académico; ni tanto hacia un futuro exitoso, ni hacia la deserción, rezago o abandono de los estudios. Aún con esto, el análisis nos permitió identificar la relevancia de dicho factor en la trayectoria escolar, pues los vínculos formados en el seno familiar fungieron como apoyos ante los obstáculos percibidos a causa de las situaciones familiares desfavorables.

Ahora bien, entrando al análisis de la segunda categoría referente a las habilidades y capacidades con las que ingresa el alumno al nivel superior, nos encontramos con lo que dice ONU, organización que destaca que dichas habilidades favorecen el crecimiento académico y promueven el acceso del alumno en el nivel universitario (Art. 26 Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1945 como se citó en Humanos, 2016). Es por esto que Lowe y Cook (2013, como se citó en OECD, 2019) consideran determinante el fortalecimiento de la calidad educativa en los niveles

preuniversitarios, para garantizar la adquisición de competencias básicas que aseguren el posterior éxito y descarten en la medida de lo posible la deserción durante el primer año de la carrera (OCDE, 2019); lo cual coincide con lo que reportan Santiago et al., (2012), quienes en su trabajo encuentran que las habilidades adquiridas y desarrolladas en los niveles previos al superior son importantes dado que existe una tendencia que relaciona la carencia de capacidades con la deserción.

Con estos argumentos constatamos que las habilidades con las que el alumno ingresa al nivel superior pueden fungir como factores de protección para disminuir las posibilidades de que los universitarios tomen la decisión de desertar o abandonar, además nuestros resultados ratifican dicha postura dado que pudimos notar en los relatos analizados que los participantes hacen referencia a habilidades que ya han sido relacionadas con el éxito escolar. Entre estas habilidades se encuentran la organización del tiempo para cumplir con tareas escolares; la solución de problemas y la creación de estrategias para enfrentar los retos del entorno; la habilidad de síntesis; la habilidad expositiva; la capacidad de análisis; la habilidad para dar argumentos y la habilidad para iniciar conversaciones en el discurso de **D**. Mientras que en la narración de **E** reconocimos la presencia de buenas HHSS desde la primaria; habilidades artísticas como el dominio de piano; el compromiso e interés por temas escolares; la comprensión de textos; habilidades expositivas; habilidades para brindar argumentos y habilidades para realizar síntesis de textos. Finalmente, en ambos casos identificamos un sentido de responsabilidad en el entorno educativo pues los participantes han logrado priorizar su formación en todo momento.

Los elementos descritos cumplen con las demandas del “perfil de ingreso” a la carrera de Psicología en la FES Iztacala, dado que se espera que sus aspirantes cuenten con habilidades para analizar de manera crítica y reflexiva los procesos para la comprensión del comportamiento humano, para realizar análisis críticos y constructivos de diversos tipos de texto en español, para el uso de estrategias de aprendizaje autónomo y colaborativo; además de una disposición para establecer relaciones interpersonales que les permitan intervenir en diferentes contextos en los que se estudia la conducta humana de forma individual o colectiva; un interés por la reflexión filosófica, epistemológica y metodológica de la disciplina psicológica; y una disposición para el trabajo cooperativo y colaborativo (Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 2015).

Todas estas habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes que se han adquirido y desarrollado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (García y Barrón, 2011; Garbanzo, 2013; Becerra y Reidl, 2015; Abarca, Gómez y Covarrubias, 2015), son importantes independientemente de la elección profesional, pues como lo hemos visto con la experiencia de nuestros participantes, éstas han sido buenas promotoras de su implicación como universitarios. De esta forma queda confirmado que el análisis de los trayectos escolares es imprescindible para encontrar nuevos caminos en pro de la mejora, pues aunque los datos se refieren a casos particulares de la carrera de Psicología en la FES Iztacala, es imposible decir que las afirmaciones no apliquen a casos con contextos educativos diferentes, por lo que el análisis favorece al enfrentamiento de las exigencias del contexto universitario en general, en el que convergen experiencias sociales y curriculares (Guevara y Belelli, 2013).

Con todo esto aseveramos que los relatos de los participantes nos ayudaron a visualizar su proceso de aprendizaje, y sin dejar de lado el aspecto personal, nos permitieron reconocer que las condiciones institucionales les han permitido continuar con su formación profesional; lo que nos lleva a pensar en lo que mencionan Lowe y Cook (2013, como se citó en OECD, 2019) quienes dicen que la calidad en los primeros niveles educativos puede garantizar la adquisición de habilidades básicas, motivo por el que hacen énfasis en que las habilidades adquiridas en estos niveles, pueden ayudar al alumno a enfrentar la complejidad del nivel universitario. Lo cual nos otorga la oportunidad de decir, con base en nuestros hallazgos, que en los casos de estudio el ámbito familiar y la formación previa al ingreso facultativo fueron sumamente buenos, pues las habilidades con que contaban los entrevistados, mostraron efectividad para que enfrentaran los retos del nivel universitario.

Posteriormente, para el abordaje de la tercera categoría establecida por Tinto (1989-1993 como se citó en Díaz, 2008) que incluye el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, y lo particularmente concerniente a las experiencias preuniversitarias; fue imprescindible apoyarnos de datos históricos que han sido descritos en el capítulo 1, los cuales además de ayudarnos en el análisis del papel de estas experiencias, nos permitieron realizar comentarios acerca de la calidad educativa en México para continuar aportando a la importancia del contexto social, histórico, cultural y político en la formación de estudiantes, y dar valor a la consideración de estos aspectos en la investigación y toma de decisiones en el tema.

Iniciamos reflexionando sobre la educación en México en general, para lo cual retomamos como base el argumento de García (2018), quien considera a los procesos educativos como estructuras dinámicas, económicas, políticas y culturales que con el paso del tiempo se modifican para responder a un entorno social constantemente cambiante. Un ejemplo dijimos, fue el cambio de poder de la iglesia al estado mexicano a finales del siglo XIX, con el dictado de la Constitución de 1917, que en su Artículo 3° destaca a la educación como un derecho laico y gratuito (García, 2018).

En este momento el objetivo de México se centraba en el crecimiento industrial urbano capitalista, por lo que también era importante mejorar, impulsar y aumentar los niveles educativos en general; metas que podemos afirmar, han persistido hasta la actualidad. Algunos de los esfuerzos más destacados fueron la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 (García, 2018), y el establecimiento del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL, 1994, Santiago et al., 2012).

Entre la creación de uno y otro, existe un periodo de tiempo considerable, y los objetivos de cada órgano son diferentes aun cuando ambos trabajan en pro de la mejora educativa; lo que confirma el argumento de García (2018) en cuanto al carácter cambiante de las necesidades respecto al tiempo. Sin embargo, teniendo en cuenta la experiencia de los participantes, nos preguntamos qué tanto se consideran las condiciones económicas, sociales y culturales para la toma de decisiones sobre políticas, reformas y planes de estudios educativos, pues la visión de cada gobierno dirige las acciones a tomar según su propia visión de la realidad.

Por ejemplo, las acciones emprendidas en el sexenio de Vicente Fox (2001-2006), estuvieron centradas en fortalecer las áreas de lecto-escritura, matemáticas y ciencias a través de la aplicación de pruebas estandarizadas para la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), programa que asignaba recursos a las escuelas en función de los resultados y que falló debido a la omisión de un análisis completo desde una perspectiva socioeconómica para el entendimiento del contexto estudiantil (Gómez, 2017).

Este hecho pone en evidencia la poca relación de las acciones emprendidas con la realidad y la diversidad social de los alumnos, demostrando que en muchas ocasiones las propuestas de los gobiernos no son aplicables en las aulas escolares; en parte por la falta de acciones contextualizadas, pero también dada la gran variedad de

términos de enseñanza y aprendizaje para los diferentes centros educativos, y aún más por las diversas características de los individuos. En lo referente a este trabajo nos encontramos con particularidades en las condiciones familiares, económicas y de las trayectorias escolares de cada participante, lo que nos permite cuestionar la funcionalidad de la aplicación masiva de pruebas estandarizadas para entender la realidad de estudiantes, maestros y procesos de aprendizaje.

Así, al volver a los datos recuperados de las entrevistas, confirmamos la falta de apoyos y modificaciones novedosas, en el sistema educativo en que se formaron en su primeros años **E** y **D**, ya que ninguno reconoció alguno que hayan marcado su estancia en el nivel primaria, por lo que atribuyen su buen desempeño a las propias habilidades escolares; y en el caso de **D**, al constante reconocimiento familiar.

En lo referente al sexenio de Felipe Calderón (2007-2012) identificamos la creación de la “Alianza por la calidad en la educación”, que tuvo como objetivo reducir desigualdades sociales, fomentar la competencia y mejorar el aprovechamiento de las tecnologías. En este mandato se decretó la obligatoriedad de la educación media superior y se buscó generar un cambio en la elección del profesorado a través de evaluaciones, que de hecho mostraron altos índices de reprobación (Gómez, 2017). Es justo a finales de este gobierno que se aplicó la evaluación PISA a la generación de los participantes en el año 2012, la cual tuvo como propósito examinar el grado de conocimiento en el área de matemáticas a los entonces estudiantes de 15 años, edad considerada crítica para la formación de la personalidad, de la capacidad para tomar decisiones, de la conformación de patrones de conducta, de la adquisición de valores y del desarrollo de habilidades (Fernández, 2017; Gómez, 2017).

Los resultados de dicha prueba posicionaron en ese año a México en el lugar 53 de 65 países participantes, datos que según la OCDE (2019), fueron el resultado de los altos niveles de desigualdad en la distribución de los recursos educativos del país (Fernández, 2017). Estas cifras parecen poco alentadoras, pues en comparación con otros países, México permaneció en una posición lejana al “ideal”; lo que significa que hasta ese momento no había una mejora real en el sistema educativo, ni en las condiciones socioeconómicas para apoyar el acceso a una educación de calidad para los mexicanos en los niveles básicos. Estos datos apoyan nuestra teoría sobre que existen impedimentos en el proceso de enseñanza que pueden perjudicar el desempeño de los alumnos, y que también son reflejo de las carencias en la práctica educativa y del estancamiento en el desarrollo de la nación.

Dentro de este panorama de distribución inequitativa de recursos con un sistema educativo carente de estrategias innovadoras de enseñanza, los participantes cursaron sus años de secundaria. **E** con dificultades económicas y de movilidad, pues para asistir a la escuela debía levantarse con algunas horas de anticipación; mientras que **D** permanecía en una situación económica desalentadora debido al divorcio de sus padres, el cambio de contexto escolar en donde tuvo dificultades para integrarse, y el impacto emocional que esto trajo a su vida.

Pero como hemos dicho, aún con las dificultades que se presentaron, la prioridad de ambos participantes siempre fue su formación como estudiantes. **E** al darse cuenta de su potencial y lo que podía lograr si explotaba sus habilidades en un futuro, mientras que **D** se motivaba con el esfuerzo que hacía su madre para brindarle recursos a ella y a su hermano. No obstante, hemos de insistir en que la convicción de nuestros participantes para tomar las carencias y convertirlas en fuentes de motivación y el reconocimiento de la educación como privilegio no aplica a todos los casos, pues la percepción y proceso de cada estudiante es igual de particular que las condiciones económicas en cada caso. De manera que los entrevistados atribuyen su éxito escolar en esta etapa, a la buena relación con el profesorado, al apoyo de sus relaciones interpersonales y al compromiso personal por destacar académicamente, pues en este momento no perciben apoyos institucionales o gubernamentales para contrarrestar el obstáculo económico.

En lo que se refiere al sexenio de Enrique Peña Nieto (2013-2018), resalta la búsqueda por elevar la calidad educativa a través de la evaluación de docentes en conjunto con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE), a fin de encontrar áreas con deficiencias que pudieran ser subsanadas para después comprobar que se contaba con profesionales capaces en la educación (Gómez, 2015 como se citó en Gómez 2017). En este periodo dice Galtung (2004 como se citó en Gómez, 2017), que se aprecia una necesidad de promover el trabajo en equipo; el resolver, gestionar y transformar los conflictos; desarrollar e impulsar el uso y la aplicación de nuevas tecnologías de información y comunicación; y la importancia por integrar un sistema con equidad de género a fin de elevar la calidad educativa en todos los niveles.

De primera vista, el plan del sexenio parecía muy acertado, pues apuntaba a la búsqueda del origen de rezago para encontrar acciones a seguir; sin embargo, autores como Gómez, 2012; Freire, 2012; y Jares, 2004 (citados en Gómez, 2017),

señalan que aún para este momento, hizo falta contemplar al alumno como una totalidad, como un ser intelectual, afectivo, artístico y deportivo; motivo por el cual los autores consideran imprescindible transformar la educación si lo que se busca es transformar toda una sociedad.

Es en medio de grandes reformas y reestructuración educativa, que los participantes cursaron la Educación Media Superior (EMS). **E** sin muchas dificultades pues basó su desempeño en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en una motivación intrínseca, ya que su percepción de la variedad de oportunidades académicas que ofertaba la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), apoyó su desarrollo de HHSS, su sensación de pertenencia a la institución en que se había incorporado, la adquisición de una carrera técnica y el incremento de afinidad por la carrera de Psicología. Contrario a esto, en la experiencia de **D** los factores emocionales dificultaron su estadía en la Escuela Nacional Preparatoria 9 (ENP), mismos que superó con el apoyo familiar y psicológico, pero no como resultado de algún apoyo institucional.

Con esto, de nueva cuenta recordamos el papel de realidad social de millones de alumnos mexicanos, y reflexionamos sobre la consideración de estas variables en la realización de investigación y la puesta en marcha de acciones en “en pro de la educación”, por lo que además de puntualizar en aspectos relacionados con la calidad del sistema educativo mexicano, también buscamos hacer visibles nuevos caminos que nos ayuden a comprender de manera más amplia el panorama de los alumnos. Por ende, si consideramos el carácter multifactorial de la educación que hemos estado tratando, podemos visualizar una buena cantidad de aspectos importantes de estudiar; mismos que se relacionan con el alumno que permanece en el entorno educativo, más que variables relacionadas con el fenómeno de deserción. Esto quiere decir que probablemente vale la pena cambiar el enfoque de estudio al fortalecimiento de sentidos de pertenencia, vínculos comunitarios, y espacios de empatía entre docentes y estudiantes para mejorar los niveles de permanencia escolar, así podríamos lograr mejoras en los sistemas de retención y quitaríamos el foco de análisis en la evitación a toda costa del fenómeno de deserción.

Hasta aquí hemos abordado lo referente a la experiencia de los alumnos previo a su ingreso al nivel superior. Destacamos la importancia del aspecto familiar, emocional y económico, y nos cuestionamos algunos argumentos planteados sobre la calidad en los diferentes niveles educativos. Adicionalmente, subrayamos algunas fuentes de

motivación y habilidades adquiridas, y pudimos constatar su relevancia para el quehacer como estudiantes, todo en relación a los grados preuniversitarios; pues de acuerdo con el argumento de Tinto (1989-1993 como se citó en Díaz, 2008), todo esto es fundamental para el futuro del alumno en el nivel superior. Así, de ahora en adelante nos enfocamos de lleno al periodo estudiantil que hemos estudiado a lo largo del trabajo, empezando por entender las características del contexto histórico y cultural en relación con la experiencia de los participantes.

Comenzamos con el contexto educativo de los participantes desde su ingreso al bachillerato, el cual pertenece a la UNAM. A saber, los entrevistados se han desarrollado en un modelo educativo enfocado en la formación de alumnos competentes e informados, con sentido social y conciencia nacional (Coffin et al., 2018), el cual surgió con lo que algunos autores llaman 'el paso a una educación racionalista y socialista' que tuvo lugar con los movimientos de 1910 (Gómez, 2012; Freire, 2012; y Jares, 2004 citados en Gómez, 2017). Este suceso, comenzó a dotar a la población de herramientas técnicas y científicas para el desarrollo personal y social, todo lo cual formó parte de la modernización del México que buscaba el crecimiento de instituciones, el número de estudiantes y profesores, y las áreas de investigación en el siglo XX (Cruz y Cruz, 2008).

De acuerdo con esto, identificamos que los participantes se han desenvuelto en un ambiente basado en valores como la libertad de pensamiento y de expresión; la responsabilidad social y ambiental en el quehacer universitario; y la integridad y honestidad académica (Universidad Nacional Autónoma de México, 2020) en su estadía dentro de la UNAM, valores a los que podemos sumar los particulares de la carrera de Psicología en la FES Iztacala que se refieren a la responsabilidad y el compromiso social enfocado a la solución problemáticas con calidad, eficacia y pertinencia, así como la solidaridad en toda convivencia (FESI, 2020), siendo el reflejo del contenido enfocado a la reflexión y ética (Coffin, et al., 2018). Estos valores y objetivos desde la percepción de **E** son descritos como una "*maravilla de pensamiento crítico*" entre los miembros de la comunidad; y los cuales en la experiencia de **D**, son promotores de oportunidades de acercamiento a la investigación, ámbito de interés para ella.

Con lo precedente podemos decir que las características del contexto escolar en el nivel universitario permiten la libertad de crear, pues las condiciones apoyan la pluralidad de ideas y pensamientos que forman parte de la riqueza de esta

universidad (UNAM, 2020), peculiaridades que fortalecen el desarrollo de la posición crítica como lo menciona **E**, algo que definitivamente es un punto positivo para el alumno y su proceso de aprendizaje. No obstante, estas afirmaciones no reflejan la totalidad de lo que acontece en la carrera de Psicología, pues recordemos que al entrar a la licenciatura los participantes enfrentaron el cambio de plan de estudios de la carrera que se mantuvo vigente durante 40 años.

Así, apelando a los valores que dirigen el camino de la UNAM, es inevitable que la forma de enseñanza requiera de actualizaciones en función de las demandas sociales; por lo que la modificación curricular establecida en la FES Iztacala en su carrera de Psicología es un ejemplo de los esfuerzos por mejorar la calidad educativa superior para brindar mayores herramientas a sus egresados.

Dicha modificación fue implementada por la necesidad de incorporar los ámbitos emergentes y la diversidad teórica que comenzaba a permear las aulas de Iztacala, lo cual contribuiría a ampliar las oportunidades del ejercicio profesional y fortalecer la formación de los psicólogos (FESI, 2015), para que como dicen Ocegueda et al., (2014), los egresados tengan las herramientas suficientes que faciliten su ingreso al mundo laboral.

Estos objetivos de cambio, sin duda se relacionan con la propia historia de la Psicología, pues como lo hemos señalado en el marco teórico, dicha ciencia ha pasado por diferentes procesos en la búsqueda de atender los problemas primordiales de la sociedad mexicana (López, 2005), lo que en el caso de la FES Iztacala se representa con el paso de una enseñanza con enfoque mayormente conductual (Galindo, 2004), a una enseñanza flexible donde el alumno participa en su formación al elegir las prácticas y enfoques metodológicos de su interés.

Cabe enfatizar, dadas nuestras críticas al sistema educativo mexicano en los niveles básicos, que en el caso particular de este cambio curricular se tomaron en consideración las necesidades y demandas actuales, así como los potenciales sectores de la población mexicana, pues se estudiaron características socioeconómicas, y se realizó un análisis exhaustivo de las condiciones internacionales en materia de salud, cultura y acceso a la educación, las cuales valoraron la pertinencia e impacto del arreglo curricular para generar lo que ellos llaman “experiencias de aprendizaje” (FESI, 2015).

Sin embargo, aún con este gran sustento teórico y contextual, es importante destacar la existencia de fallos en la aplicación del currículo, los cuales son descritos por los

participantes. En este sentido, encontramos la percepción de descontento de los profesionales encargados de la enseñanza, pues los entrevistados mencionaron que ha sido notorio su rechazo y resistencia por el cambio de la metodología, la ampliación de los paradigmas y los ámbitos por abordar.

Al respecto, **E** mencionó haber tenido experiencias “*de todo*”, ya que se ha encontrado con “*profesores muy hábiles, muy aptos, muy capaces y profesores con todo lo contrario*”, algo que **D** describió como docentes “*buenos hasta donde alcanzaba*”, dado que desde su experiencia percibía que algunos profesores no estaban actualizados o capacitados para impartir cátedra, otros más generaban confusión en las clases y el resto se ausentaba con frecuencia. Estas circunstancias propiciaron afectaciones en la interacción de los participantes dentro del aula en algunas asignaturas, pues la falta de apertura al diálogo, la escasez de comprensión en los temas por abordar en clase, las deficiencias en las prácticas pedagógicas y la poca actitud empáticas de algunos profesores, impidieron que se diera una participación activa de los estudiantes, llevándolos a enfocarse en el cumplimiento de tareas y trabajos, más que en la adquisición de conocimiento o el intercambio de experiencias dentro del aula.

Esto último, apoya lo planteado por Tinto (2006-2007), Torres y Rodríguez (2006) sobre repensar y redireccionar el papel y quehacer del profesor; pues como Tinto en 1997 enfatiza, uno de los principales lugares en los que sucede la participación del alumno es justo en el aula, por lo que limitarla estaría obstruyendo el proceso educativo.

De esta forma, lo referente a este cambio de currículo confirma lo que menciona Camilloni en 2001, pues este autor dice que una modificación de esta índole implica un cambio sociocultural e institucional que transforma las dimensiones de la vida universitaria, los propósitos de la institución, y el empleo de los medios y recursos disponibles; generando una alteración en la mentalidad y estructura organizacional de la institución. Esto se relaciona con los relatos respecto a la dinámica que se ha generado al transcurrir los semestres, la cual difiere sustancialmente con la que se seguía en el antiguo plan.

A pesar de todo esto, podemos señalar que dicha situación de cambio no perjudicó sustancialmente a los participantes, probablemente por los elementos que dijimos están relacionados con su proceso escolar. Sin embargo, los discursos refieren que algunas posturas de los docentes en ocasiones se han representado como obstáculos

en su proceso de aprendizaje, lo que nos lleva a pensar que pueden existir otros casos en los que estas condiciones habrían desembocado en deserción o abandono. De hecho, este tipo de escenarios llevan a Tinto (2006-2007) a enfatizar que las actividades de los profesionales de la enseñanza deben centrarse en el aprendizaje de los estudiantes, puesto que su labor implica transmitir saberes, y fomentar el desarrollo de las capacidades y las habilidades del alumno (Torre y Rodríguez, 2006); y de manera involuntaria, la creación o eliminación de espacios idóneos para el aprendizaje (Tinto, 2006-2007).

En particular creemos que estas eventualidades pueden deberse a las cualidades propias de los docentes que se describen en FESI (2015), donde se reporta que el 69.2% de la planta del profesorado de la FES Iztacala tenía más de 46 años al momento de presentarse el cambio curricular, lo que hacía probable que muchos de ellos hubieran ejercido la enseñanza en Iztacala desde los inicios de su instauración con el plan de 1976, de ahí el probable disgusto ante el cambio del plan de estudios. En este sentido, el reporte de FESI (2015) enfatiza que la interacción docente-estudiante se ha fragmentado debido a que las prácticas y la formación en general se han realizado en condiciones de desvinculación entre el profesorado, la investigación, el servicio y la práctica profesional; lo que en conjunto a la actitud de los docentes ante el cambio, ha mermado el aprendizaje de los alumnos.

Esto se ratifica con lo recuperado en el apartado de resultados cuando **E** y **D** reconocieron que en ocasiones han notado una falta de coherencia en las cátedras a causa de fallos en el seguimiento del plan de estudios, lo cual no es estrictamente negativo para ellos pues a la par mencionaron que sus vivencias fueron enriquecedoras debido a su dedicación y compromiso con la carrera. En parte por la habilidad de aprendizaje autodidacta y compartido que han logrado, y en parte por la creación de relaciones interpersonales con colegas y profesores, especialmente con aquellos docentes que han conocido fuera del aula, los cuales les han brindado experiencias muy satisfactorias que los han acercado a contextos que apoyan su aprendizaje e interés por la carrera. Por consiguiente, reconocemos que cuidar la congruencia de los cambios en la teoría y las consideraciones prácticas de la carrera (Camilloni, 2001), es igual de importante que garantizar espacios de participación activa entre alumnos y docentes (Schuster y Pulpeiro, 2001) para lograr generar experiencias escolares significativas.

Por lo tanto, creemos que en la implementación del nuevo plan de la FES Iztacala, hacen falta estrategias que mejoren la implicación de todos los actores involucrados para que a larga se logre que el currículo vigente, brinde los resultados esperados de sus egresados. Aún con esto, consideramos que la fundamentación en “el saber integrado” de este plan, es una propuesta congruente con las condiciones mexicanas, pues promueve la formación de los aprendizajes procedimentales y actitudinales del perfil profesional del psicólogo en diferentes escenarios de aplicación, lo cual podría garantizar la adquisición de las habilidades necesarias para responder adecuadamente a las futuras demandas laborales con reflexión crítica y autónoma. De hecho dice FESI (2015), que algunos de los escenarios de aplicación se refieren a la creación de equipos de investigación integrados en el plan, los cuales consideramos aportan a la integración del alumno y a su adquisición de aprendizaje de una manera más activa y directiva, algo que no se había podido canalizar antes de la instauración del nuevo plan.

Con todo esto, corroboramos que la permanencia es más que un reflejo de los atributos individuales del alumno, pues este fenómeno también responde a las características de la institución y el cómo percibe cada estudiante la calidad de oportunidades; lo que en palabras de Tinto (2006-2007), es el centro de la relación entre individuo y círculo social, dado que las instituciones propician los ambientes donde interaccionan todos los miembros académicos. Estas aportaciones confirman que el alumno no es el único responsable del fracaso estudiantil, por lo que coincidimos con el enunciado de Moreno et al., (2017) quienes se refieren a logros y fracasos colectivos, y retiran parte de la responsabilidad al estudiante.

Así, al abordar el fenómeno de la permanencia estudiantil desde los aspectos social, institucional, pedagógico, e individual, toma relevancia la teoría de Vicente Tinto, dado que los relatos de los participantes hacen referencia a conceptos centrales del modelo de participación que el autor presenta; lo que nos corroboró el valor por redirigir el papel del docente, y la importancia de crear ambientes significativos que apoyen la vinculación y el compromiso del estudiante con su formación académica y social (Tinto, 1997, 2000 y 2003).

Además, coincidimos con la afirmación de diversos autores (Astin, 1975, 1984; Endo y Harpel, 1982; Pascarella, 1980; Pascarella y Chapman, 1983; Pascarella y Terenzini, 1980; Terenzini, Lorang, y Pascarella, 1981 como se citó en Tinto, 2006 - 2007), respecto a identificar el primer año universitario como un periodo de carácter

crucial para la adaptación del alumno, pues la experiencia de **D** reflejó dificultades para adaptarse al ingresar a la carrera, debido a que pasaba por situaciones complicadas en el plano emocional y familiar, por lo que en este momento la buena relación con sus compañeros y su compromiso con el plano escolar, fueron factores de apoyo en su rendimiento, lo que permite confirmar que la participación es un elemento fundamental para hablar de permanencia escolar.

Por otro lado, en lo que se refiere al papel del profesor, para este momento no existe una referencia exacta que nos haga confirmar la existencia de algún apoyo particular en este sentido; pero sin duda, el reconocimiento de sus trabajos realizados en el laboratorio promovieron su interés por la investigación psicológica, experiencia que abrió el camino a **D** en su posterior implicación a este ámbito.

En el caso de **E**, el compromiso institucional y deseo de aprender forjados en el CCH aumentó cuando ingresó a la FES Iztacala, justo cuando se enteró que era miembro de la primera generación en que se aplicaba el cambio curricular, lo cual generó su interés para implicarse en dicha modificación. Así fue que **E**, en conjunto con algunos de sus colegas, crearon lo que llamaron “grupos de estudio”, proyecto en el que ha colaborado de manera continua durante su estancia en la carrera; el cual ha beneficiado su interacción con compañeros y profesores, y ha favorecido su adaptación al contexto universitario.

Dicho proyecto es un ejemplo de las nuevas oportunidades de participación que brinda el cambio de currículo, pues esta modificación permite a los alumnos guiar su formación mediante la elección de materias, prácticas y metodología empleada. Con esto, el aprendizaje colaborativo se convierte en un importante factor de apoyo, pues por ejemplo, en estos grupos se comparte la experiencia con el nuevo currículo a los compañeros de los primeros semestres, y se resuelven dudas acerca de las clases y la dinámica de las prácticas, por lo que en este espacio se da una retroalimentación entre estudiantes, y se fomenta el aprendizaje y deseo de permanecer en la institución. De esta forma, lo antes descrito se puede relacionar con lo que menciona Fonseca en el 2018, quien considera que la adaptación en el primer año de la carrera universitaria es predictora en altos porcentajes de la permanencia universitaria.

Con lo expuesto hasta ahora, afirmamos que el cambio curricular y los retos que ha representado, no han impactado determinantemente en el desarrollo de los participantes, pues sus calificaciones y el interés por aprender y concluir la carrera

han quedado intactos ante la presencia de factores como el rechazo de los docentes a las nuevas implementaciones teóricas y metodológicas.

En suma, hemos brindado argumentos sólidos sobre el gran valor del quehacer de los docentes para la creación de espacios de participación e integración; por lo que reconocemos que la estructura curricular y las oportunidades de participación, son fundamentales para la formación de estudiantes. De esta forma, recalamos que el fomento de vivencias positivas en actividades propias de la carrera y aquellas que complementan el aprendizaje, son esenciales en el proceso educativo dado que su presencia en conjunto con otros factores, generan experiencias satisfactorias que impactan en el rendimiento escolar y en la implicación dentro y fuera del aula.

Ahora bien, en lo específicamente asociado con la relación docente-alumno, podemos destacar lo que puntualizan Urbina y Ovalle (2016), quienes dicen que dicha interacción en la comunidad universitaria permite a los alumnos sentirse reconocidos y aceptados, lo que impulsa la formación intelectual y personal. Esta aportación se complementa con lo que mencionan Carrillo y Ríos (2013), quienes enfatizan que la calidad de la cátedra influye en el rendimiento escolar; de manera que la presencia o ausencia de estas características, pueden apoyar o impedir la creación de ambientes significativos de aprendizaje (Tinto, 2006-2007), fomentando u obstaculizando el proceso de motivación y el interés por seguir aprendiendo.

Sin embargo, aunque sustentamos que las condiciones descritas, en conjunto con la actitud y la disponibilidad de los docentes dentro del aula, son fundamentales para aportar a la permanencia educativa; en los casos particulares de estudio, el éxito parece estar más relacionado con el compromiso personal que ambos han tenido, el cual se ha fortalecido con el gusto e interés por la carrera elegida y por la interacción positiva con colegas y docentes. Estos elementos se han dado gracias a factores como palabras alentadoras de profesores y familiares, y a la facilidad para relacionarse con otros, lo cual confirma que la experiencia mediada por valores y creencias interiorizadas, en conjunto con lo que se cree de sí mismo y con las expectativas sobre el entorno al que se integra (Leyva, 2014 y Fonseca, 2018), pueden impactar la manera en que el alumno participa y se adapta al contexto universitario.

Es así que la motivación personal cobra relevancia en cuanto a la vocación, gusto por la carrera y técnicas de estudio (Parada y Correa, 2017), lo que claramente aplica en la experiencia de **E** y **D** quienes al reconocer las habilidades con las que contaban,

decidieron incorporarse a la carrera de Psicología, misma que les ha permitido afinar estas y otras habilidades como el análisis y la facilidad para explicar y exponer, habilidades de las que hablaremos más adelante.

Es así que identificamos algunos puntos de origen de la motivación, los cuales de acuerdo con la definición que construimos en el capítulo 2, abarcan aspectos cognitivos relacionados con las atribuciones personales, y aspectos conductuales relacionados con el entorno. Así, sin establecer una categorización estricta de estos elementos, podemos destacar la percepción de los alumnos sobre el desempeño de los profesores y la calidad de las clases; la relación con sus docentes como un apoyo a la implicación en el entorno académico, el gusto por la carrera y el compromiso con la institución; los cuales tienen carga cognitiva y ambiental.

A propósito, las dimensiones de motivación descritas en el marco teórico referencial delimitan tres componentes que se refieren al *autoconcepto académico*, a las *atribuciones causales*, y a la *orientación de la conducta a metas*. En lo que respecta al *autoconcepto académico*, encontramos la prevalencia de una percepción de rendimiento regular en **E** durante sus primeros años de estudio, lo que cambió cuando comenzó a explotar sus habilidades al entrar al nivel secundaria. Posteriormente en su estancia en el CCH, el aprovechamiento de la oferta cultural y educativa ayudaron a que el participante considerara su rendimiento y desempeño como satisfactorio, lo cual se mantiene en el nivel licenciatura. Por otro lado, en el caso de **D**, el apoyo recibido de sus padres ha dirigido positivamente su percepción de rendimiento desde los niveles más básicos, y aunque se han suscitado eventos desfavorables que han afectado su rendimiento, la percepción sobre sus capacidades ha permanecido intacta, lo cual la ha llevado a enfrentar las dificultades de manera exitosa.

Con estos datos podemos confirmar que el autoconcepto, uno de los elementos considerados como cruciales para que ocurra la motivación, es imprescindible en el proceso de aprendizaje dado que puede regular la conducta del estudiante (García y Doménech, 2014), motivo por el cual es idóneo reconocerlo como el eje del proceso de autodefinición y el mayor ingrediente para alcanzar el éxito (Covington y Omelich, 1979; Covington, 1984 como se citó en Bañuelos, 1993; Edel, 2003).

Por lo tanto, si la concepción del alumno sobre sí mismo es positiva, podría ayudarlo a seguir sintiéndose motivado para continuar mejorando, pues él mismo sabrá de su capacidad. Esto es similar a lo que reportan García y Doménech (2014), quienes aseguran que el autoconcepto puede generar que el alumno anticipe los resultados

de sus acciones a partir de sus creencias y valoraciones, de manera que la sensación de capacidad para lograr algo, podría dirigir la conducta al cumplimiento de metas.

Otro punto en el que podemos abordar se refiere a la construcción del autoconcepto a través de la interacción y el aprendizaje, dado que implica un proceso de análisis, valoración e integración de las experiencias, y de la retroalimentación de compañeros, profesores y padres (García y Doménech, 2014; Covington, 1984 como se citó en Bañuelos, 1993). Esto coincide con lo que mencionamos antes acerca de la valoración que los padres de **D** realizan de su desempeño, y que en el caso de **E** se construye sobre la base de las relaciones interpersonales que logra establecer a finales del nivel primaria, y durante la secundaria y preparatoria, lo que de nueva cuenta nos recuerda la importancia de las experiencias positivas durante el desarrollo personal y académico (Tinto, 1997, 2000 y 2003; González et al., 1997 como se citó en González, 2003).

Tomando como base estos argumentos, pudimos constatar que la creación de espacios integradores y participativos, debe realizarse en todos los niveles educativos para apoyar a los alumnos a sentirse más capaces y más seguros de sus habilidades, pues la implicación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje aumenta cuando el alumno se siente autocompetente, cuando confía en sus propias capacidades y cuando tiene altas expectativas de autoeficacia (Miller, Behrens, Greene, y Newman, 1993; Rosário et al., 2009; Zimmerman, Bandura, y Martínez, 1992 como se citaron en Miñano y Castejón, 2011).

Esto último se relaciona con las dos dimensiones restantes que abordamos en el apartado teórico. Por un lado está lo referente a los *patrones atribucionales*, que dice Edel (2003) están vinculados con el locus de control, el cual se refiere al lugar donde la persona encuentra el origen de los resultados obtenidos; en otros términos, el locus de control es un quién o un qué, al que se le atribuyen los efectos de las decisiones o acciones que se realizan.

Esto tiene relación con lo que los participantes mencionaron sobre su compromiso con las tareas escolares y su interés por cumplirlas para acreditar sus materias, pues como dijeron el resultado dependerá totalmente de lo que hagan y de lo que no. Así, si obtienen un resultado positivo sabrán que fue obra de su esfuerzo, dedicación y habilidades; y en los casos contrarios, podrán identificar los motivos reales que los llevaron a esa situación desagradable.

Esto quiere decir según Almaguer (1998 como se citó en Edel, 2003), que dependiendo de la percepción que el alumno tenga de su capacidad, podrá identificar que sus logros y tropiezos le pertenecen, por lo que la decisión de avanzar y continuar creciendo estará únicamente en él. Por esto, autores como García y Doménech (2014) destacan que existe una correlación positiva entre autoconcepto y patrón atribucional, pues en tanto el primero se desarrolle en un sentido positivo de competencia, habilidad y realidad de las condiciones, habrá más posibilidades de que el alumno atribuya los resultados a su esfuerzo; de manera que si los resultados son positivos, confirmarán al estudiantes sus capacidades, pero si no, lo llevarán a esforzarse más para obtener los resultados que desea.

Por su parte, lo asociado a la última dimensión relacionada con la *orientación de la conducta a metas específicas*, dicen González et al., (1996), que los objetivos que persigue una persona están determinados en gran parte por la noción que tiene de su capacidad. Al respecto, los casos de estudio demostraron que las metas que se han propuesto están dirigidas a explotar su potencial académico, a incrementar sus conocimientos, a cumplir con los trabajos, a realizar las tareas; y sobre todo, a desarrollarse profesionalmente en ámbitos de particular interés. **E** con la meta de implementar programas con perspectiva humanista dentro de la facultad, ejercer la docencia y fundar una universidad; mientras que **D** con el propósito de titularse con tesis, hacer un doctorado para insertarse en la investigación educativa, publicar artículos científicos, y lograr dirigir la aplicación de sus conocimiento para ayudar a su comunidad; objetivos que son coherentes para ambos casos con su rendimiento y su percepción del mismo.

Otros datos ilustrativos de las afirmaciones sobre la dirección de la conducta a metas son los que mencionó **D** cuando recordó su tiempo en la preparatoria y en especial el momento en que tomó la decisión de acreditar las materias que había reprobado; mientras que en el caso de **E** se puede destacar el periodo final de la primaria en donde identificó sus HHSS, las cuales aprovechó en el nivel secundaria y sigue desarrollando hasta el momento.

Esta información confirmó que los participantes han mantenido positivo el autoconcepto de su capacidad a lo largo del tiempo, pues saberse y considerarse hábiles para enfrentar los retos escolares, los ha conducido por el camino que han logrado forjar, el cual contiene metas grandes en cuanto a su desarrollo profesional, y el cual saben, depende únicamente de ellos. De esta forma corroboramos que el

entramado de actitudes, percepciones, expectativas y representaciones sobre sí mismo, sobre la tarea y sobre las metas por alcanzar, guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico, tanto para la realización de objetivos a corto plazo como para aquellos que requieren de mayor tiempo y dedicación (García y Doménech, 2014).

Estas afirmaciones concuerdan con lo que menciona Tinto (1982), acerca de las metas y el compromiso institucional, pues este autor asegura que la presencia o ausencia de estos elementos, podría promover o impedir la posibilidad de abandono del entorno escolar. De hecho, estos datos son similares a los que reporta Fonseca en 2018, quien resalta que el 90% de los alumnos que participaron en su investigación, continuaron estudiando, según él, a causa del compromiso y gusto que cada uno de ellos tenía por la carrera; lo que a su vez nos llevó a las aportaciones de Serrano, Rojas y Ruggero (2013) quienes enfatizan que para que el aprendizaje sea verdaderamente significativo, es importante contar con la participación del individuo, y por lo tanto, con su motivación. Postura con lo cual sin duda alguna coincidimos.

Con lo precedente hemos resaltado la importancia de una buena calidad educativa y las implicaciones de un cambio curricular. Además hemos enfatizado en la relevancia de la motivación para el proceso de integración y participación del estudiante en el contexto escolar universitario (Tinto, 1997, 2000 y 2003), con lo cual pudimos confirmar que existe una relación de este proceso con la permanencia escolar. Pero como hemos insistido, la motivación no es el único factor que consideramos determinante en el fenómeno de la permanencia, ya que a la par de su estudio hemos reconocido la presencia de varios componentes de las habilidades sociales (HHSS) que involucran principalmente la exposición de ideas.

Así, para iniciar con las aportaciones al respecto, será preciso destacar que el análisis de los datos se realizó teniendo en cuenta las características y demandas del contexto particular al que se refieren las experiencias recuperadas, pues de acuerdo con Campo y Martínez (2009), Flores et al., (2016) y Caballo (2007), las HHSS deben entenderse siempre en relación al marco social y cultural. El cual regula el repertorio de conductas que permiten al individuo relacionarse eficazmente con otros (Ruiz y Jaramillo, 2010; Cohen et al., 2010; Herrera et al., 2012; García et al., 2014). Es así que características como la edad, la clase social, el sexo, el nivel educativo y lo considerado como conducta apropiada, forman parte de los patrones de comunicación (Caballo, 2007).

No obstante, como hemos mencionado en el apartado teórico no se tiene un consenso acerca de cómo y cuándo se aprenden las HHSS; sin embargo, Caballo (2007), postula a la infancia como una etapa crucial para su desarrollo, periodo en el que mediante las primeras experiencias de aprendizaje, se instalan algunos patrones conductuales relativamente consistentes con el funcionamiento social. Con estas afirmaciones, identificamos el valor de una buena calidad educativa y la presencia de contextos gentiles con el niño en desarrollo, para que lo provean de buenas experiencias escolares en los niveles más básicos, tal como en los casos de **D** con el apoyo y reconocimiento de sus progenitores, **E** con las vivencias que tuvo con su padre y ambos con lo sucedido en el nivel primaria.

Aunque reconocemos que los entrevistados superaron sus dificultades académicas en los niveles más básicos, consideramos que existieron limitantes en la promoción de las HHSS en este periodo; pues creemos que las ocasiones que tuvieron para ponerlas en práctica fueron sumamente reducidas. Sin embargo, aún con estas restricciones, las oportunidades de interacción trajeron experiencias satisfactorias y significativas para los alumnos, quienes hicieron uso de sus habilidades de oratoria, expresión corporal y habilidades expositivas en los niveles de primaria y secundaria. Con esto como referencia, pudimos corroborar que en México hace falta trabajar para crear programas y ambientes idóneos donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de adquirir, desarrollar y poner en práctica sus HHSS.

Por otro lado, retomando las experiencias de los participantes en lo concerniente al nivel secundaria, enfocamos lo sucedido con **D**, quien durante este periodo tuvo un buen momento académico, pero no del todo satisfactorio en relación al ámbito personal, dado que circunstancias ya reportadas, la obligaron a cambiar de escuela donde tuvo dificultad para adaptarse en un primer momento; mientras que **E** pasó por un buen momento académico e interpersonal, pues logró tener buenas relaciones con profesores y compañeros. Estos datos son similares a los que mencionan Herrera et al., (2012), quienes dicen que la adolescencia es una etapa fundamental para el desarrollo de las HHSS dado que en este periodo aumentan las demandas individuales y aparecen situaciones sociales cada vez más elaboradas; exigencias que como sabemos, fueron superadas por los participantes.

De esta forma, corroboramos la pertinencia de las aportaciones que confirman la importancia de la adquisición y práctica de las HHSS desde la infancia (Edel, 2003 y

Caballo, 2007), ya que pueden ser buenos predictores de una buena adaptación social en los niveles consecuentes (Edel, 2003).

Una vez que hemos brindado argumentos sobre que las HHSS son importantes en el desarrollo del alumno, dado que aseguramos que tienen un papel significativo en su adaptación a los diferentes niveles escolares. Ahora, precisamos en lo que diversos autores (Flores et al., 2016 y Caballo, 2007) identifican como los *componentes conductuales* y *cognitivos* que integran a las HHSS, todos los cuales afirman que denotan un mensaje significativo al ser situados en experiencias académicas específicas (Caballo, 2007). De esta forma es importante acentuar que en términos de la comunicación, no todo está relacionado estrictamente con lo verbal, pues como dice Caballo, las señales corporales tienen el poder de regular la interacción, sustituir o enfatizar un mensaje verbal, e incluso contradecirlo. Así, dentro de los elementos conductuales mencionados, tenemos al *componente no verbal*, que incluye habilidades como el contacto ocular, la latencia de la respuesta, las sonrisas, la expresión facial, la postura, los asentimientos con la cabeza y los movimientos con las manos, por mencionar algunos.

Dada la naturaleza de este componente, no contamos con datos textualmente representativos de las habilidades mencionadas; sin embargo, disponemos de las observaciones realizadas durante las sesiones de entrevista. **E** mostró una actitud relajada en todo momento, llegó a reclinarsse en la silla en que estaba sentado, en varias ocasiones cruzó una pierna sobre la otra y movía las manos para enfatizar partes de su relato. Además, **E** realizaba gestos cuando expresaba sentimientos de disgusto o alegría, mantenía contacto ocular y tomaba un tiempo adecuado antes de responder a las preguntas.

D por su parte mantenía su cuerpo en dirección a nosotros, utilizaba sus manos para enfatizar lo que describía, mantenía constantemente el contacto ocular, realizaba gestos que coincidían con su narración, llegaba a cambiar su postura de una manera natural acorde con un escenario de entrevista, y tomaba un tiempo adecuado para responder a las preguntas. De acuerdo con lo descrito y en lo particular a este componente, consideramos que los participantes cuentan con buenos elementos *no verbales*, congruentes con su discurso y adecuados para la situación, lo que hizo que los percibiéramos como habilidosos al mantener una actitud natural y relajada durante las sesiones de entrevista.

En el caso del *componente paralingüístico* los elementos que lo integran son características que no tienen que ver estrictamente con el contenido del mensaje, sino que poseen la facultad de acompañarlo, como lo son el llanto, la risa, los bostezos, los suspiros, el volumen de la voz, el tono, la claridad, la velocidad, el timbre, la duración de respuesta, el número de palabras empleadas, las pausas y los silencios, el número de muletillas, las vacilaciones y la fluidez (Caballo, 2007). De igual manera que con el componente anterior no contamos con datos textuales para corroborar su ausencia o presencia; sin embargo, con base en nuestras observaciones consideramos que su empleo fue adecuado pues dichos elementos eran coherentes con el mensaje que se compartía. No obstante, en el caso de **D** identificamos perturbaciones en su discurso, dado que constantemente empleaba la muletilla “este”, lo cual llegó a desfavorecer su fluidez al hablar.

En referencia al *componente verbal*, es preciso exigir al individuo que use palabras para comunicarse congruentes con la situación en la que está interactuando, dado que este panorama es crucial para que se le reconozca como una persona hábil bajo este componente (Caballo, 2007). Al respecto de nuestros casos de estudio, consideramos que el uso de las palabras empleadas estuvo acorde con la situación de entrevista; e incluso pudimos notar que en la mayor parte del tiempo, hicieron uso de términos psicológicos que se adecuaban a la pregunta que se les realizaba.

En relación con este componente identificamos conductas en su cotidianidad a través de sus discursos, donde prevalecen habilidades como efectuar alabanzas, realizar preguntas, el uso de refuerzos verbales, la habilidad para decir no, el humor, la claridad con que se comparte el mensaje, la habilidad para crear alternativas y la habilidad para dar razones y explicaciones; las cuales les han permitido resolver sus dudas ante temas que han percibido complicados, y les han ayudado a desempeñarse e interactuar de forma asertiva con sus colegas cuando han tenido que exponer o distribuir las tareas a realizar para la entrega de trabajos.

Finalmente el *componente cognitivo*, permite a los individuos diferenciar y construir habilidades adaptativas y comportamientos apropiados en función del contexto y con base en sus experiencias previas, a través de un proceso de selección para elegir situaciones satisfactorias y evitar aquellas desagradables; es decir, ayuda a las personas a distinguir cuándo, dónde y cómo emplear comportamientos específicos; todo lo cual influye en sus pensamientos, sentimientos y acciones (Caballo, 2007).

Al respecto de este componente, en el análisis de la experiencia de los participantes identificamos momentos en los que han hecho una valoración y modificación de su conducta, para dirigirse de forma asertiva y expresar su inconformidad a compañeros y profesores, cuando han percibido que se han violentado sus derechos, sin crear conflictos (Lazarus, 1973 como se citó en Caballo, 2007), probablemente porque como dicen Ruiz y Jaramillo (2010), han logrado desarrollar habilidades como la identificación de inferencias sobre sí mismos, sobre los demás y sobre las señales sociales; las cuales consideran primordiales en la interacción del alumno.

Lo reportado ratifica que el ingreso al nivel superior requiere de una amplia gama de HHSS debido al cambio de contexto, por lo que la adaptación a este nuevo ambiente exige el establecimiento de relaciones interpersonales que propicien el desarrollo de conductas de reciprocidad y colaboración, y funjan como un apoyo emocional ante situaciones novedosas; lo que coincide con Cohen et al., (2010) y Flores et al., (2016). De forma que en las experiencias de **E** y **D**, podemos enfatizar una buena resolución de las exigencias académicas, pues ambos han resuelto la mayor parte de los inconvenientes de la vida universitaria por sus propios medios; reconociendo los límites de sus conocimientos y recurriendo a la ayuda de profesores y compañeros cuando la han necesitado. **D** expresando emociones positivas y halagos; y **E** inclinándose por el empleo de su sentido del humor para iniciar conversaciones; lo cual ha beneficiado su formación, les ha permitido acercarse a las personas de forma más natural y en las palabras de **E**, a *“romper el hielo”*.

No obstante, pese a las experiencias ampliamente reportadas, en las vivencias de los entrevistados también se han suscitado situaciones de conflicto relacionadas con el trabajo en equipo, sin embargo, ante estas eventualidades la puesta en práctica de sus habilidades, les han permitido sobrellevar las dificultades enfocándose en seguir aprendiendo de sí mismos y de los demás a través del trabajo colaborativo, tanto en un sentido académico como personal, y siempre centrados en sus objetivos a corto y largo plazo.

Bajo estas circunstancias subrayamos que la puesta en práctica de la habilidad para dar solución a los problemas, ha tenido un papel fundamental ante la presencia de conflictos emergentes en el entorno educativo, pues al emplear el diálogo de forma asertiva para expresar sus opiniones y necesidades, los participantes han logrado establecer límites, negociar con sus compañeros y distribuir las tareas; acciones que requieren el uso de los cuatro componentes expuestos por Caballo (2007), mismos

que García, et al., (2014), Ruíz y Jaramillo (2010) y Lazarus (1973 como se citó en Caballo, 2007) dicen que ayudan al individuo a enfrentar las vicisitudes del entorno académico.

Lo precedente nos permite aseverar que para los casos de estudio, las habilidades sociales (HHSS) han tenido un notable impacto sobre la integración al contexto universitario, dado que contar con ellas les ha permitido afinar técnicas de estudio, conocer diferentes formas de trabajo, escuchar diversos puntos de vista, establecer redes de apoyo para el ámbito académico-profesional y fortalecer sus conocimientos y destrezas adquiridos.

Todos estos “comportamientos eficaces” (Ruíz y Jaramillo, 2010; García et al., 2014), han fomentado un especial interés por el aprendizaje y la expresión de opiniones de manera asertiva, neutralizando las situaciones de riesgo en su trayectoria académica y generando satisfacción personal que se refleja en el mantenimiento de relaciones y en las calificaciones obtenidas a lo largo de los semestres.

Estas aportaciones apoyan lo reportado por Fonseca en el 2018, quien al encuestar a estudiantes que habían abandonado la carrera durante el primer año, encontró que el 51.6% consideraba que las oportunidades para interactuar con otros estudiantes del mismo nivel eran insuficientes, concluyendo que ante un panorama diferente los alumnos podrían haber permanecido dentro del entorno escolar; lo cual fortalece nuestra idea de reconocer a las HHSS como determinantes en el proceso de integración universitaria.

En el mismo sentido, diversos autores (Jiménez y López en 2009; Pedraza et al., 2014; Oyarzún et al., 2012; Cohen et al., 2010; Urbina y Ovalle, 2016) han reportado los efectos de las HHSS en las interacciones socio afectivas positivas, pues dicen que son un soporte que optimiza la inclusión, la adaptación y el sentido de pertenencia académica. Es por esto que insistimos en la creación de ambientes significativos que favorezcan e inciten a los universitarios a convertirse en alumnos con habilidad para expresar y regular sus emociones de forma asertiva; con el propósito de que lleguen a convertirse en profesionales capaces socialmente hablando.

Una vez que desglosamos el análisis exhaustivo de las HHSS en referencia a la experiencia de los participantes, donde las identificamos como imprescindibles para su estancia universitaria y personal; tiene congruencia que indagemos en su valor específicamente dentro del ámbito de Psicología, dado que Ruiz y Jaramillo (2010) enfatizan que los psicólogos egresados deben gozar de una amplia capacidad para

relacionarse con otros, y para garantizar su estabilidad emocional, mental, social y laboral.

En términos del nuevo currículo, el perfil de egreso busca formar psicólogos de manera integral e innovadora, por lo que enfoca sus esfuerzos en incorporar la diversidad teórica y práctica de forma flexible e incluyente al centrarse en el alumno y en la atención a los requerimientos de movilidad estudiantil, con la meta de que los egresados puedan contribuir positivamente a la solución de problemas vinculadas con las demandas sociales (FESI, 2015).

A propósito podemos acentuar que tanto la UNAM como la FES Iztacala valoran la actitud crítica en sus estudiantes, dado que sus objetivos se orientan en el análisis e innovación de la práctica profesional, de manera que brindan al alumno la libertad de participar, intervenir y crear según sus conocimientos y criterios profesionales (FESI, 2015). Lo que nos lleva a concluir que la propuesta curricular abordada tiene un sustento coherente con las necesidades que se buscan cubrir, lo que concuerda con lo reportado por Fernández (2017), quien dice que una manera de asegurar la calidad educativa es cambiar sistemáticamente los contenidos para dar solución a las nuevas exigencias del entorno, lo que también encaja con la idea de García (2018), quien menciona que los procesos educativos son estructuras dinámicas que con el paso del tiempo se modifican para responder a un entorno social constantemente cambiante. En conjunto ratificamos que la implementación de los siete ámbitos del ejercicio profesional del psicólogo, y las seis tradiciones generadoras de conocimiento psicológico (FESI, 2015), son imprescindible para que se propicien nuevas oportunidades de acceder al ejercicio profesional, lo que por ende, puede ayudar a cubrir las demandas del entorno dado que la formación permitirá abarcar más habilidades y más campos de aplicación.

Por lo tanto a la par de las demandas del entorno educativo al que hacemos referencia, también reconocemos algunos de los valores más importantes en el cambio de este currículo, los cuales implican la mejora en el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes profesionales. Mismos que secundan el planteamiento de Tinto (2012), donde enfatiza la necesidad de transformar la enseñanza y la estructura de las cátedras para innovar en la educación y generar experiencias significativas que garanticen el éxito para los universitarios.

De esta manera, y pensando en los relatos de los participantes acerca de su aproximación a la práctica profesional, aseguramos que los entrevistados tienen un

adecuado repertorio de HHSS; el cual ha favorecido su permanencia y su rendimiento en la facultad. Dado que su puesta en práctica ha fomentado la creación de relaciones positivas que han beneficiado su adaptación a un entorno educativo con grandes retos y exigencias entorno al cambio curricular; demandas que exigen a los alumnos la adquisición de competencias en diversos campos de acción que les permitan cubrir las necesidades sociales del bien individual y colectivo, motivo por el cual deben tener disposición de servicio y saber planificar, intervenir, evaluar y diagnosticar (FESI, 2015).

Una vez esclarecida la relación entre permanencia escolar, participación e integración (Tinto, 1982, 1997, 2000, 2003, 2006-2007), motivación y HHSS, nos dimos a la tarea de buscar autores que encontraran conexión entre estos últimos dos factores, los cuales como hemos insistido, consideramos determinantes para la permanencia. Con este propósito, consultamos una serie de trabajos que si bien no hablan explícitamente de alguna relación existente, sí abordan algunas habilidades relacionadas con ambos factores.

En específico, el trabajo de Caso y Hernández (2007) sobre rendimiento académico, es una buena referencia de cómo inciden algunas variables en el rendimiento escolar. Estos autores realizaron la aplicación de autoinformes en donde los participantes respondieron a cuestiones relacionadas con autoestima, asertividad escolar, establecimiento de metas, actividades de estudio y consumo de sustancias. Encontrando que la motivación, las habilidades de estudio y el uso de sustancias tenían influencia en el rendimiento académico. Aunque este estudio es de corte cuantitativo, los datos reportados son similares a los que describimos en el presente trabajo, por lo cual lo consideramos como complementario.

En un sentido similar, encontramos el trabajo de Urbina y Ovalle (2016) sobre el análisis de factores pedagógicos y su influencia en el abandono y la permanencia escolar. Esta investigación tiene semejanzas con la que ahora realizamos, por lo que sus datos nos permitieron confirmar varias de las conclusiones a las que llegamos con la información obtenida al realizar las entrevistas.

El estudio se centró en la misma teoría en que hemos sustentado el nuestro, y al igual que nosotros, las etapas del proceso de investigación no tuvieron una secuencia lineal, pues con la obtención de datos teóricos y análisis de las entrevistas realizadas constantemente encontraban nueva información y nuevas preguntas. Lo que los llevó a lograr identificar una categoría de análisis central que llamaron "Mi proyecto de

vida”, además de dos procesos vinculados que se refieren a la motivación y a la adaptación, los cuales según su análisis son inseparables, están interconectados, y presentes en la vida universitaria. Es así que los autores integran códigos conceptuales a un modelo que da sentido y significado a la realidad del fenómeno que estudian, el cual inicia con el ingreso a la universidad y sigue con la nueva vida universitaria.

En resumen, su propuesta apunta a que los procesos de motivación y adaptación del estudiante suceden a través de la vida universitaria al interactuar con la realidad académica, social y estructural de la institución a la que se incorpora el alumno. Estos métodos se sostienen de las acciones pedagógicas de los profesores, del programa, de la universidad, y muy especialmente de las relaciones que el estudiante crea con su círculo de amigos, el cual es importante potenciador de motivación por el estudio y la superación personal. Ahora, aunque los autores centran su investigación en el factor motivacional y no abordan explícitamente el término “habilidades sociales”, dentro de su reporte si enfatizan indirectamente la importancia de su existencia para la creación de vínculos (Urbina y Ovalle, 2016).

No obstante, pese a que la investigación es similar a la nuestra, las diferencias radican en el enfoque de estudio, pues este trabajo abordó las prácticas pedagógicas, mientras que nosotros buscamos subrayar la importancia de los factores que se presentan a lo largo de la trayectoria escolar, es decir, estudiamos a los alumnos de manera integral.

En general, los artículos que recuperamos enfocan algunos componentes de los factores que estudiamos. Por ejemplo, el estudio de López (2008) que rescatan Pedraza et al., (2014), mostró que las habilidades sociales en la escuela no evolucionan espontáneamente, por lo que enfatiza que pueden ser objeto de intervención para lograr ventajas emocionales, lo que creemos que podría referirse en buena parte a la motivación escolar. A su vez, estos autores al recuperar el trabajo de Gismero (2001), encuentran que desarrollar adecuadas HHSS permite tener un adecuado autoconcepto, autoestima y control de las emociones; lo cual hemos insistido antes, tiene relación con la motivación. Es así que estas investigaciones ejemplifican cómo ambos factores se vinculan de forma importante a lo largo de las trayectorias escolares, aun cuando no esté escrito textualmente.

Con esto, aseguramos que tanto las habilidades sociales como la motivación responden a aspectos emocionales del alumno, como lo menciona Damasio (1994,

como se citó en Urbina y Ovalle, 2016), quien afirma que los descubrimientos de las neurociencias indican que las acciones que movilizan a los jóvenes al aprendizaje colaborativo y al compromiso se instauran en un sistema cognitivo-afectivo.

En suma las aportaciones que recuperan Gutiérrez y López (2015) de los trabajos de Fernández y Ruiz (2008) y Lizeretti (2012), les permiten argumentar que se deben considerar las emociones como un elemento formativo que dé solución a las problemáticas del entorno escolar, bajo una planificación y evaluación constante, debido a que un aprendizaje emocional insuficiente o inadecuado, puede impedir el desarrollo de las habilidades que permiten la adecuada gestión de las emociones, lo que podría representar un factor de vulnerabilidad para el alumno.

Otro de los trabajos que reconocen el vínculo entre HHSS y motivación es el de Fonseca (2018), quien se enfoca en la motivación como factor que impulsa el desarrollo académico y personal del estudiante que culmina con la adaptación a la vida universitaria, sin embargo, nuestra investigación sugiere que este proceso no puede darse en condiciones idóneas sin la presencia de la habilidad para dar solución a las dificultades del entorno educativo, la cual compete al repertorio de HHSS, de ahí nuestra postura de insistir en que para que una sea benéfica y satisfactoria para el universitario debe estar presente la otra.

Ahora, al hacer una recopilación global de lo descrito, hemos de acentuar diversos puntos, primeramente, dados nuestros hallazgos, identificamos a las HHSS y la motivación como procesos interiorizados, los cuales son esenciales en el proceso formativo y por ende fundamentales de fomentar, adquirir y desarrollar desde la infancia, motivo por el que insistimos en que las condiciones educativas deben ser innovadoras de manera que prioricen los espacios de socialización y participación activa de los estudiantes, en un proceso continuo que vaya disminuyendo los modelos rígidos y generalizados, dando paso al reconocimiento individualizado.

En segundo, en el abordaje de trayectoria escolar y rendimiento académico constatamos que su análisis para indagar en el proceso de enseñanza-aprendizaje fue de gran ayuda, dado que fueron cruciales para entender que los elementos numéricos deben ser complementados o corroborados con aquellos que describen las cualidades, mismas que con frecuencia se omiten o se dan por hecho. En lo particular, con su aportación pudimos resaltar indicadores de aspectos pedagógicos, académicos, institucionales, actitudinales, personales y familiares de los procesos

escolares que estudiamos; los cuales podemos asegurar, responden ampliamente a la relación que existe entre motivación y HHSS con la permanencia escolar.

En tercero, el vincular nuestros hallazgos sobre HHSS y motivación con una teoría estadounidense nos permitió constatar que aunque en nuestra investigación los factores mencionados siempre se enfocaron en las particulares y condiciones correspondientes a la realidad mexicana y en específico a la FES Iztacala; identificamos muchas similitudes con los planteamientos de Tinto (1982, 1997, 2000, 2003, 2006-2007) en todo momento, más aún en lo que involucra a la participación activa en escenarios reales, la innovación en la aulas y las modificaciones de las formas de enseñanza y métodos pedagógicos empleados por el profesorado.

Lo que nos lleva al cuarto punto, dado que con las entrevistas realizadas corroboramos que la educación superior tiene una función de importancia en el desarrollo de competencias avanzadas y la adquisición de conocimiento de los estudiantes, por lo que basados en la modificación curricular de la FESI, aseveramos que la innovación en sus aulas puede generar un impacto en el desarrollo de la sociedad mexicana, motivo por el cual pensamos que este cambio de currículo podría ayudar a confirmar el egreso de estudiantes activos, participativos, éticos, con alto compromiso en su formación profesional y con buenas habilidades para enfrentar el ámbito laboral.

Finalmente, como quinto y último punto, hemos de insistir en la necesidad de que ambos factores descritos a lo largo de trabajo, se investiguen en conjunto y no de forma aislada como se hace con frecuencia, debido a que nuestras aportaciones son ejemplos de cómo se complementan y benefician la permanencia universitaria al dar respuesta a elementos personales, familiares e institucionales, a través de experiencias y escenarios significativos donde intervienen diversos actores que pueden ser apoyos u obstáculos para consolidarlos y llevarlos a la práctica. De esta forma finalizamos el análisis de los dos factores de estudio afirmando su relación entre ellos, su vínculo con la permanencia y con la teoría de Tinto (1982, 1997, 2000, 2003, 2006-2007).

Este resumen nos permite confirmar que los objetivos específicos establecidos en este trabajo fueron abordados y analizados de forma idónea dado que su guía nos permitió recabar información sólida sobre el proceso formativo de los estudiantes, antes y durante su estancia en la licenciatura, lo cual involucró experiencias previas al ingreso, además del reconocimiento del papel y relación que guarda la

permanencia escolar con los contextos de interacción. A su vez, las metas establecidas para indagar en el impacto de las relaciones interpersonales en el proceso educativo, nos permitió visualizar una serie de obstáculos y apoyos que se relacionan con elementos motivantes, todo lo cual fue vinculado a su trayectoria educativa. Siendo así buenos cimientos para identificar relaciones existentes entre HHSS, motivación y permanencia escolar.

Ahora, para cerrar este apartado de discusión, nos daremos a la tarea de comentar acerca de cuestiones relacionadas con el proyecto, las cuales intuimos pueden aportar en el estudio del tema para futuras ocasiones. Primero compartimos algunos de los obstáculos percibidos en la realización de la presente investigación, los cuales nos brindan ideas para mejorar investigaciones similares en un futuro. Como sabemos, el estudio que presentamos involucra diversos factores relacionados con los ámbitos económico, familiar y emocional, por lo que una de las primeras dificultades está relacionada con la amplitud del tema a tratar, pues creemos que para tener un estudio completo, es importante contar con datos suficientemente amplios que describan bien el proceso educativo.

En este sentido, encontramos algunas limitaciones de información respecto al nivel de cultura en la familia y su relación con el lugar de residencia, elementos que apenas fueron descritos en este trabajo, incluso después de ser abordados en más de una ocasión en la parte teórica. El motivo de compartir esta observación tiene que ver con que pudimos identificar que estos componentes tienen un peso importante en cuanto a la valoración de los beneficios obtenidos con los estudios universitarios, lo que podría reflejarse en un apoyo u oposición para la toma de decisiones del alumno.

Por otro lado, intuimos que realizar investigación con población diferente, podría ayudar a identificar experiencias y factores, compartidos y aislados, de los alumnos mexicanos que cursan el nivel superior, pues reconocemos que las características personales y contextuales son particulares en cada caso. Otra propuesta importante, sería la realización de investigación con metodología mixta, que se ocupe de datos cuantitativos que puedan ser ampliados con datos cualitativos, algo que consideramos podría complementar la información con la que ya contamos, pues datos cuantitativos podrían ayudar a generalizar los datos encontrados.

En referencia al estudio, valoración e implementación de programas de acción que se centren en la promoción de las HHSS desde el ámbito educativo, la información es poca, por lo cual consideramos que es un gran campo de indagación que puede

conllevar un incremento de motivación estudiantil desde los niveles preuniversitarios, lo cual tendría un impacto en el ingreso y carrera universitaria.

Otro obstáculo percibido, tiene que ver con la poca posibilidad para generalizar la información que presentamos a condiciones de todos los estudiantes mexicanos, por lo que para estos casos se propone conveniente un número de casos representativo que nos ayude en esta tarea. Además, consideramos que un tema interesante es el abordaje de la calidad educativa en términos de la experiencia actual del estudiante, quien es el principal beneficiario o afectado en todo el proceso; lo que se refiere a un enfoque que brinde importante voz al alumno.

Para finalizar, es importante decir que consideramos al presente trabajo como una gran aportación descriptiva de elementos importantes en el proceso educativo en general, donde resalta el valor que tiene el conocer cómo lo estudiantes dan sentido a su experiencia a través de las vivencias y modificaciones en ámbitos sociales y académicos, donde la motivación de índole intrínseca cobra relevancia, en conjunto con el apoyo percibido familiares, amigos, colegas y docentes, lo que involucra la puesta en práctica de las HHSS para establecer relaciones personales que operan como condiciones que benefician la permanencia escolar. Dichos factores son habitualmente excluidos o aislados de la práctica de investigación, por lo que sostenemos que realizar mayores investigaciones sobre ellos puede dar propuestas de acción que apoye a los alumnos mexicanos y con ello a los índices de permanencia estudiantil.

Además, dados los hallazgos encontrados y reportados consideramos que con frecuencia los factores atribuidos al fracaso son los mismos que fomentan el éxito, por lo que las condiciones personales toman mayor relevancia, en suma, con la aplicación de la teoría de Vicente Tinto, creemos que también se abre una importante brecha a considerar sobre el proceso educativo de la población mexicana, pues nuestras aportaciones acerca de que las HHSS y la motivación son importantes para la permanencia, surgieron luego de reflexionar al respecto; de manera que trabajos similares al nuestro, son pertinentes en la investigación educativa.

7. REFERENCIAS

Abarca, M., Gómez, M., y Covarrubias, M. (2015). Análisis de los factores que contribuyen al éxito académico en estudiantes universitarios: estudio de cuatro casos de la Universidad de Colima. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 3(2), 125-136. Recuperado de: <https://journals.eagora.org/revEDU/article/view/593/180>

Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>

Arias, F., Chávez, A., y Muñoz, I. (2006). El aprovechamiento previo y la escuela de procedencia como predictores del aprovechamiento futuro: un caso. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(1), 5-22. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/26483526_El_aprovechamiento_previo_y_la_escuela_de_procedencia_como_predictores_del_aprovechamiento_futuro_un_caso

Astin, A. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/220017441_Student_Involvement_A_Development_Theory_for_Higher_Education

Backhoff, E., Sánchez, A., Peón, M., y Andrade, E. (2010). Comprensión lectora y habilidades matemáticas de estudiantes de educación básica en México: 2000-2005. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(1), 1-15. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000100004

Bañuelos, A. (1993). Motivación escolar. Estudio de variables afectivas. *Perfiles Educativos*, (60). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206011>

Becerra, C., y Reidl, L. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista electrónica de*

investigación educativa, 17(3), 79-93. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412015000300006&script=sci_arttext&tlng=en

Caballo, V. (2007). *Manual de Evaluación y entrenamiento en Habilidades sociales*. Madrid, España: Siglo XXI. Recuperado de: <https://cideps.com/wp-content/uploads/2015/04/Caballo-V.-Manual-de-evaluaci%C3%B3n-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-ebook.pdf>

Camilloni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En N, Schuster. (Ed.), *Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001*. (pp. 23-52). Buenos Aires, Argentina: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de: <http://www.arq.umich.mx/docs/CamilloniModalidades%20y%20proyectos%20de%20cambio%20curricular.pdf>

Campo, L., y Martínez, Y. (2009). Habilidades sociales en estudiantes de psicología de una universidad privada de la costa Caribe Colombia. *Revista Iberoamericana de Psicología: ciencia y tecnología*, 2(1), 39-51. doi: <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.2104>

Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Laurus*, 14(28), 209-237. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111716011.pdf>

Carrillo, S., y Ríos, J. (2013). Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de la educación superior*, 42(166), 09-34. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018527602013000200001&script=sci_arttext

Caso, J., y Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80539304.pdf>

Chong, E. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista*

Latinoamericana de Estudios Educativos, 47(1), 91-108. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27050422005.pdf>

Coffin, N., Yoseff, J., Cedillo, B., López, M., Suárez, P., y Anguiano, S. (2018). La ética en psicología y sus ámbitos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21(1). Recuperado de: <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol21num1/Vol21No1Art13.pdf>

Cohen, S., Esterkind, A., Betina, A., Caballero, S., y Martinenghi, C. (2010). Habilidades sociales y contexto sociocultural. Un estudio con adolescentes a través del BAS-3. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(29), 167-185. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645441010.pdf>

Covarrubias, P. (2009). El carácter científico de la psicología: un estudio sobre las representaciones de sus estudiantes. *Perfiles educativos*, 31(126), 8-29. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982009000400002&script=sci_arttext&tIng=pt

Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. *Revista Perspectivas*, 4(2), 213-232. Recuperado de: <http://www.dii.uchile.cl/~Revista/ArticulosVol4-N2/213-232%2003-C.pdf>

Cruz, Y., y Cruz, A. (2008). La educación superior en México: tendencias y desafíos. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(2), 293-311. Recuperado de: <https://planeacion.uaq.mx/docs/secplaneacion/novedades/MODELOS-EDUCATIVOS/articulos/04.pdf>

Danés, E. (2010). La Constitución Mexicana de 1917, Ley fundamental del Estado. *CienciaUAT*, 5(1), 44-48. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4419/441942921005.pdf>

Díaz, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(7), 23-40. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v3n7/v3n7a2.pdf>

Díaz, P. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos: (Valdivia)*, 34(2), 65-86. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v34n2/art04.pdf>

Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>

Facultad de Estudios Superiores Iztacala. (2015). Plan de Estudios de Estudios de la Licenciatura en Psicología: Tomo I. Recuperado de: https://psicologia.iztacala.unam.mx/Docs-Cambio-Curricular/TomoI Psicología FESIztacala27_11_2015.pdf

Facultad de Estudios Superiores Iztacala (2020). Misión, Visión y Valores de la Carrera de Psicología de la FES Iztacala. Recuperado de: https://psicologia.iztacala.unam.mx/psi_misviva.php#:~:text=ACERCA%20DE%20LA%20CARRERA,MISI%C3%93N&text=%C3%89tica%20en%20el%20ejercicio%20profesional,de%20liderazgo%2C%20paridad%20o%20colaboraci%C3%B3n.

Facultad de Psicología (2020). Semblanza. Universidad Nacional Autónoma de México: México. Recuperado de: <http://www.psicologia.unam.mx/semblanza/>

Fernández, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación Educativa*, 17(74), 183-207. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00183.pdf>

Fernández, J., Peña, A., y Vera, F. (2006). Los estudios de trayectoria escolar. Su aplicación en la educación media superior. *Graffylia: Revista de La Facultad de Filosofía Y Letras*, (6), 24-29. Recuperado de: <https://filosofia.buap.mx/sites/default/files/Graffylia/6/24.pdf>

Flores, E., García, M., Calsina, W., y Yapuchura, A. (2016). Las habilidades sociales y la comunicación interpersonal de los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano-Puno. *Comuni@cción*, 7(2), 05-14. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/comunica/v7n2/a01v7n2.pdf>

Fonseca, G. (2018). Trayectorias de permanencia y abandono de estudios universitarios: una aproximación desde el currículum y otras variables predictoras. *Educación y educadores*, 21(2), 239-256. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6718916>

Fonseca, G., y García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la educación superior*, 45(179), 25-39. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v45n179/0185-2760-resu-45-179-00025.pdf>

Galindo, E. (2004). Análisis del desarrollo de la psicología en México hasta 1990: Con una bibliografía en extenso. *Psicología para América Latina*, (2). Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2004000200004

Garbanzo, G. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 57-87. Recuperado de: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v17n3/a04v17n3.pdf>

García, F., y Doménech, F. (2014). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y emoción*, 1(0). Recuperado de: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/158952/Garcia%20Bacete_Dom%c3%a9nech_1997_Motivacion_aprendizaje%20y%20rendimiento%20escolar_reme.pdf?sequence=1&isAllowed=y

García, J. (2018). Paradigmas educativos y lucha política. En E. Velasco, R. Guillén y C. Galindo (Ed.), *Situación y diagnóstico de la educación en México: perspectivas y posibilidades*. (pp. 117-121). México: Sindicato de Institución. Recuperado de: <http://www.transformacion-educativa.com/attachments/article/251/Situacion%20y%20diagnostico%20de%20la%20educacion%20en%20M%C3%A9xico.pdf>

García, M., Cabanillas, G., Morán, V., y Olaz, F. (2014). Diferencias de género en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Argentina. *Anuario*

electrónico de estudios en Comunicación Social" Disertaciones", 7(2), 114-135.
Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/5115/511555580006.pdf>

García, O., y Barrón, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles educativos*, 33(131), 94-113.
Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n131/v33n131a7.pdf>

Gómez, M. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación Educativa*, 17(74), 143-162.
Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00143.pdf>

González, J. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8(7), 247-258.
Recuperado de: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6952/RGP_9-17.pdf?sequence=1&isAllowed=y

González, L. (2006). Repitencia y deserción en América Latina. [Versión electrónica], en *Informe sobre la Educación superior en América Latina y el Caribe, 2005*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/275275302_Repitencia_y_desercion_en_America_Latina_2006-19

González, R.; Valle, A.; Núñez, J. y González, J. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61. Recuperado de: <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/29565/1/Psicothema.1996.8.1.45-61.pdf>

Guevara, H., y Belelli, S. (2013). Las trayectorias académicas: dimensiones personales de una trayectoria estudiantil. Testimonio de un actor. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 4(4), 45-56. Recuperado de: <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/40>

Gutiérrez, A., Granados, D., y Landeros, M. (2011). Indicadores de la trayectoria escolar de los alumnos de Psicología de la Universidad Veracruzana.

Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 11(3), 1-30.
Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178009.pdf>

Gutiérrez, C. y López, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/15215/13336>

Gutiérrez, P., Camacho, N., y Martínez, M. (2007). Autoestima, funcionalidad familiar y rendimiento escolar en adolescentes. *Atención primaria*, 39(11), 597-603. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212656707709861>

Herrera, A., Freytes, V., López, G, y Olaz, F. (2012). Un estudio comparativo sobre las habilidades sociales en estudiantes de Psicología. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(2), 277-287. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/560/56023336010.pdf>

Holst, I., Galicia, Y., Gómez, G., y Degante, A. (2017). Las habilidades sociales y sus diferencias en estudiantes universitarios. *Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 20(2), 22-29. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/vertientes/article/view/67164>

Humanos, D. (2016). Declaración universal de derechos humanos. *Inmanencia. Revista del Hospital Interzonal General de Agudos (HIGA) Eva Perón*, 4(2). Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/inmanencia/article/view/8540/7663>

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Políticas para mejorar la permanencia escolar de los jóvenes en la educación media superior en México*. Ciudad de México. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/documento10-permanencia-escolar.pdf>

Jiménez, M., y López, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, 41(1), 69-79. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80511492005.pdf>

La Federación, B. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Ciudad de México: México. Recuperado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>

Leyva, J. (2014). La permanencia escolar en las redes educacionales desde comunidades periféricas. *Panorama*, 8(15), 48-57. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5051571>

López, S. (2005). *Historia de la psicología en México*. Ciudad de México, México: Ceapac

Mares, G., Rocha, H., Rivas, O., Rueda, E., Cabrera, R., Tovar, J., y Medina, L. (2012). Identificación de factores vinculados con la deserción y la trayectoria académica de los estudiantes de Psicología en la FES Iztacala. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 189-207. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/292/29223246012.pdf>

Mendoza, L., Mendoza, U., y Romero, D. (2014). Permanencia académica: Una preocupación de las instituciones de educación superior. *Escenarios*, 12(2), 130-137. Recuperado de: <http://repositorio.uac.edu.co/handle/11619/1418>

Miñano, P., y Castejón, J. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 203-230. Recuperado de: <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/930/1585>

Moreno, R., Covarrubias, O. y Martín, M. (2017). Educación y políticas públicas en México e Iberoamérica contexto y tendencias. *Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones*. Recuperado de: https://www1.uah.es/pdf/publicaciones/catalogo_pedidos/PDFs/NOVEDADES-Educacion-y-politicas-publicas-en-Mexico-e-Iberoamerica.pdf

Morresi, S. (2014). Acceso y permanencia en la educación superior: Estrategias para su mejoramiento. El caso de la UNS. *Estudios económicos*, 31(62), 87-100. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5602373.pdf>

Núñez, J. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga: Universidades do Minho. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/c/cc3.pdf>

OCDE (2019), *Educación superior en México: resultados y relevancia para el mercado laboral*, París, Francia: Publicación de la OCDE. Recuperado de: https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf

Ocegueda, J., Miramontes, M., y Moctezuma, P. (2014). La educación superior en México: un estudio comparativo. *Ciencia Ergo Sum*, 21(3), 181-192. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/104/10432355002.pdf>

Oyarzún, G., Estrada, C., Pino, E., y Oyarzún, M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: Una mirada desde el género. *Acta colombiana de psicología*, 15(2), 21-28. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5786536>

Palavicini, F. (1940). *Historia de la constitución de 1917*. Ciudad de México, México: Ediciones Mesa Directiva. Recuperado de: http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/md/LXII/Hist_Const_T1.pdf

Parada, D., Correa, L., y Cárdenas, Y. (2017). Factores relacionados con la permanencia estudiantil en programas de pregrado de una universidad pública. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 19(1), 155-170. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/imagenydesarrollo/article/view/12845>

Pedraza, L., Socarrás, X., Fragozo, A., y Vergara, M. (2014). Caracterización de las habilidades sociales en estudiante de psicología de una universidad pública del Distrito de Santa Marta. *Tesis Psicológica*, 9(2), 190-201. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1390/139039784013.pdf>

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid, España: La muralla. Recuperado de:

http://concreactraul.weebly.com/uploads/2/2/9/5/22958232/investigacin_cualitativa.pdf

Pineda, C., Bermúdez, J., Rubiano, A., Pava, N., Suárez, R., y Cruz, F. (2014). Compromiso Estudiantil y Desempeño Académico en el Contexto Universitario Colombiano. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(2), 1-20. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/916/91636899004.pdf>

Risso, A., Peralbo, M. y Barca, A. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en Enseñanza Secundaria. *Psicothema*, 22(4), 790-796. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72715515041.pdf>

Ruiz, V., y Jaramillo, E. (2010). Habilidades sociales en estudiantes de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Montería. *Pensando psicología*, 6(11), 53-63. Recuperado de: <http://198.46.134.239/index.php/pe/article/view/366>

Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P. y Toledo, D. (2012). Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE): México. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/school/Revisiones-OCDE-evaluacion-educacion-Mexico.pdf>

Schuster, N. y Pulpeiro, A. (2001). Reflexiones sobre posibles cambios curriculares. En N. Schuster. (Ed.), *Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001*. (pp. 13-18). Buenos Aires, Argentina: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de: <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/Brovelli%20Curriculum%20Dise%C3%B1os,%20Teor%C3%ADas%20y%20Evaluaci%C3%B3n/Aportes%20para%20un%20cambio%20curricular%20CAMILONI.pdf>

Sepúlveda, P. (2013). Trayectorias académicas y construcciones subjetivas de estudiantes y ex estudiantes virtuales. *Apertura. Revista de Innovación Educativa*, 5(2). Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/438/344>

Serrano, C., Rojas, A., y Ruggero, C. (2013). Depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(1), 47-60. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/802/80225697004.pdf>

Silva, M. (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 33, 102-114. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea10.pdf>

Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice of student attrition. *Journal of Higher Education*, 3(6), 687-700. Recuperado de: https://www.jstor.org/stable/1981525?origin=crossref&seq=1#metadata_info_tab_contents

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of higher education*, 68(6), 599-623. Recuperado de: https://www.jstor.org/stable/2959965?seq=1#metadata_info_tab_contents

Tinto, V. (2000). *Linking, learning and leaving*. In Braxton (ed). Reworking the student departure puzzle. Nashville: United States. Vanderbilt University Press. Recuperado de: https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=WF8itWof7aIC&oi=fnd&pg=PA81&dq=Linking+learning+and+departure:+Exploring+the+role+of+the+university+classroom+in+student+exit.+Vicente+tinto&ots=HCnfKI0A_F&sig=nWcEjsY8JWsc2ttR66RbVMwuHKc&redir_esc=y#v=onepage&q=Linking%20learning%20and%20departure%3A%20Exploring%20the%20role%20of%20the%20university%20classroom%20in%20student%20exit.%20Vicente%20tinto&f=false

Tinto, V. (2003). Promoting student retention through classroom practice. In *Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice*, an international conference sponsored by the European Access Network and the Institute for Access Studies at Staffordshire University. Amsterdam (pp. 5-7). Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Vincent_Tinto2/publication/255589128_Promoting_Student_Retention_Through_Classroom_Practice/links/5759719008ae414b8e43bfa4.pdf

Tinto, V. (2006-2007), Research and Practice of Student Retention: What's next?. *Journal College Student Retention*, 8(1), 1-19. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>

Torres, L. y Rodríguez, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 11(2), 255-270. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/292/29211204.pdf>

Universidad Nacional Autónoma de México (2020). Acerca de la UNAM. Recuperado de: <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam>

Urbina, J., y Ovalle, G. (2016). Abandono y permanencia en la educación superior: Una aplicación de la Teoría Fundamentada. *Sophia*, 12(1), 27-37. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413744648003.pdf>

Valdez, E., Román, R., Cubillas, M. y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(1), 1-16. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v10n1/v10n1a7.pdf>

Vargas, J., Bustos, L. y Moreno, R. (2005). Propuesta para aumentar el nivel académico, minimizar la deserción, rezago y repitencia universitaria por problemas de bajo rendimiento académico en la universidad tecnológica de Pereira, en el programa ingeniería de sistemas y computación. *Scientia Et Technica*, 11(28), 145-150. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/849/84911707026.pdf>

Velázquez, Y. y González, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la educación superior*, 46(184), 117-138. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602017000400117&script=sci_arttext

Zorrilla, M. (2003). La investigación sobre eficacia escolar en México. Estado del arte. En Murillo (ed) *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica: Revisión internacional del estado del arte*. Pp. 353-390. Bogotá: CIDE. Recuperado

de:

[https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=z4kjWSrdeIIC&oi=fnd&pg=PA13&dq=Zorrilla,+M.+\(2003\).+La+investigaci%C3%B3n+sobre+eficacia+escolar+en+M%C3%A9xico.+Estado+del+arte.+En+Murillo+\(ed\)+La+investigaci%C3%B3n+sobre+Eficacia+Escolar+en+Iberoam%C3%A9rica,+revisi%C3%B3n+internacional+del+estado+del+arte.+Bogot%C3%A1:+CIDE.+&ots=D6g79w3JIB&sig=cLDIaifwhbFm1wnxzlcs0KGbRsM#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=z4kjWSrdeIIC&oi=fnd&pg=PA13&dq=Zorrilla,+M.+(2003).+La+investigaci%C3%B3n+sobre+eficacia+escolar+en+M%C3%A9xico.+Estado+del+arte.+En+Murillo+(ed)+La+investigaci%C3%B3n+sobre+Eficacia+Escolar+en+Iberoam%C3%A9rica,+revisi%C3%B3n+internacional+del+estado+del+arte.+Bogot%C3%A1:+CIDE.+&ots=D6g79w3JIB&sig=cLDIaifwhbFm1wnxzlcs0KGbRsM#v=onepage&q&f=false)

Zorrilla, M. (2010). Investigación Educativa, Políticas Públicas y Práctica Docente. Triángulo de Geometría desconocida. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 74-92. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55114080005.pdf>

8. ANEXOS

Anexo 1. Guía de entrevista

1. Trayectoria Personal

a. Situación económica:

- ¿Podrías describir cómo ha sido tu vida en lo que se refiere al plano económico?
- ¿Alguna vez has tenido alguna dificultad escolar por motivos económicos?
- ¿Has tenido que trabajar para poder seguir estudiando?

b. Situación familiar

- En relación con tu vida escolar, ¿cómo podrías definir la convivencia familiar?
- ¿Alguna vez existió alguna situación por la cual tuviste que interrumpir tus estudios?
- ¿Consideras que tu familia apoya tu desempeño escolar? ¿De qué forma?

c. Situación emocional

- ¿Consideras que durante tu vida escolar, has pasado por alguna situación emocional que te haya hecho sentir que no podías continuar?
- ¿Alguna vez detuviste tus estudios porque te sentías triste o desganado?

2. Trayectoria Escolar

Periodo previo al nivel superior

- ¿Podrías describir el evento más significativo (bueno y malo) así como tu desempeño en general y rendimiento de cada periodo escolar (primaria, secundaria, bachillerato)?
- ¿Alguna vez reprobaste alguna materia?
- ¿Cómo fue tu relación con tus profesores?
- ¿Cómo fue tu relación con tus compañeros?

- ¿Consideras que hubo algo que determinara tu constancia o ausencia en el salón de clases?
- ¿Consideras haber adquirido alguna habilidad en particular que te haya sido útil para tu posterior desempeño?

Universidad

- Académicamente hablando, ¿Cómo describirías este periodo
- ¿Has reprobado alguna materia?
- ¿Qué promedio tienes?
- ¿Cuánto tiempo dedicas a tus tareas escolares? / ¿Crees que es suficiente?
- ¿Consideras que cuentas con las destrezas suficientes para desempeñarte de manera óptima en tus materias?
- ¿Cuentas con el apoyo de profesores, compañeros, amigos o familiares que te permita mejorar tu rendimiento académico?
- Hasta ahora, ¿qué has hecho para mantener tu promedio?
- Si tuvieras que evaluar tu desempeño, ¿cómo lo harías?
- ¿Consideras que la actitud de los profesores contribuye a tu desempeño académico?
- Si tuvieras que evaluar su desempeño, ¿cómo lo harías?
- ¿Consideras que los servicios que brinda la FESI son adecuados para apoyar tu desempeño y rendimiento académico? (instalaciones, áreas verdes, internet, biblioteca, kioscos).
- ¿Qué práctica ha sido mayormente de tu agrado? ¿Por qué?
- ¿Qué materia ha sido mayormente de tu agrado? ¿Por qué?
- ¿Qué ha determinado que permanezcas en la carrera?

3. Habilidades Sociales

- ¿Te es fácil entablar conversaciones ajenas al ámbito escolar con tus compañeros de clase?
- ¿Cómo es tu relación con tus compañeros?
- ¿Te es fácil preguntar a tus compañeros sobre temas tratados en clase?

- Cuando difieres con las ideas de tus compañeros ¿te diriges de manera asertiva al expresar tu postura? (contacto visual, tono y volumen de voz, movimiento de manos, gesticulaciones, distancia).
- ¿Cómo es tu relación con tus profesores?
- Cuando no te queda claro el tema en clase ¿preguntas al profesor?
- Cuando algún profesor comete un error en clase o con tu calificación ¿cómo lo solucionas? (asertividad)
- ¿Te es fácil expresar tus opiniones en clase?
- Cuando se te presenta una dificultad en alguna materia ¿cómo lo solucionas?
- Cuando cometes un error en clase ¿lo reconoces?
- ¿Tienes dificultades para exponer en clase?
- Al exponer ¿realizas movimientos corporales o permaneces estático?
- ¿Te es fácil realizar preguntas a la audiencia sobre el tema que expones?
- ¿Tienes algún método específico que te ayude en la planeación de tus exposiciones? (mapas conceptuales, mapas mentales, apuntes, resúmenes, notas, cuadros sinópticos).
- ¿Qué papel juegas en tus equipos de trabajo?
- Cuando algún compañero no realiza su parte del trabajo, con frecuencia ¿terminas haciéndolo tú?
- ¿Externas tus molestias a tu equipo de trabajo? ¿Cómo lo haces?
- ¿Te es fácil expresar y reconocer el trabajo de un compañero?
- Cuando alguien que con frecuencia no trabaja en los equipos te solicita estar en el tuyo ¿cómo lo resuelves?
- Cuando tienes alguna problemática académica ¿a qué personas recurres?
- ¿Cuál es la mayor fuente de información que empleas para resolver tus dudas académicas?
- ¿Retienes con facilidad la información externada por los profesores, usuarios y compañeros?

HHSS abordadas: Escucha activa, asertividad, capacidad de negociación, credibilidad o persuasión, iniciar y mantener una conversación, pedir ayuda,

expresar sentimientos, defensa de derechos, formular preguntas, participar, toma de decisiones, afrontar críticas.

4. Motivación

- ¿Qué entiendes por motivación?
- Hablando académicamente ¿Qué cosas te motivan?
- ¿Te sientes reconocido académicamente por tus profesores y compañeros?
- ¿Las clases generan que muestres mayor interés en los temas expuestos?
- ¿Tus profesores te incitan a la búsqueda de información?
- ¿Te sientes integrado académica y socialmente por tus compañeros y profesores?
- ¿Tus prácticas te motivan intelectualmente?
- A lo largo de la carrera ¿has tenido retos académicamente satisfactorios?
- ¿Has interactuado con otros docentes en coloquios o mesas de debate?
- ¿Has pertenecido a grupos de estudio?
- ¿Crees que elegiste la carrera correcta?
- ¿Pones mucho empeño en mejorar tu rendimiento académico?
- ¿Tus proyectos y trabajos escolares te generan estrés?
- ¿Cómo planificas la realización de tus trabajos escritos?
- Actualmente ¿cuentas con alguna beca?
- ¿Asistes a eventos culturales dentro de la facultad?
- ¿Tus horarios escolares permiten que te relaciones con amigos?

5. Cierre

Para finalizar, de manera general y considerando los entornos personales y académicos en los que te has desenvuelto:

- ¿Han tenido alguna relación con cómo te has desempeñado académicamente?
- ¿Han tenido alguna relación con el desarrollo de alguna habilidad en particular que te haya ayudado a continuar con tus estudios

Anexo 2. Consentimiento informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO



Este documento intenta explicarle todas las cuestiones relativas a la utilización que se realizaría de sus datos como producto de la participación en las entrevistas para la realización de la tesis que tiene por título "**Habilidades sociales y motivación como factores determinantes en la permanencia escolar universitaria: estudio de dos casos**", cuyo principal objetivo es analizar la experiencia educativa de dos estudiantes de la generación 2017 de la carrera de Psicología en el marco del nuevo plan de estudios de la carrera de psicología de la FES Iztacala. Léalo atentamente y consulte con los colaboradores encargados ante cualquier duda.

La presente investigación, está dirigida a estudiantes, hombres y mujeres de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la generación 2017 de la carrera de Psicología y está basada en una metodología cualitativa que incluye la realización de una entrevista semiestructurada, la cual, permitirá indagar en las experiencias referidas a su formación académica.

Los datos obtenidos de su participación serán utilizados con fines académicos y de investigación por el grupo de trabajo que realiza el proyecto, por lo que garantizamos el seguimiento de las normas ético-legales para la investigación, así como la confidencialidad de los datos proporcionados.

De esta forma, declaro haber leído el documento de consentimiento informado que me ha sido entregado, comprendiendo las explicaciones en él facilitadas acerca del empleo de los datos proporcionados y he podido resolver todas mis dudas, por lo que tomando todo ello en consideración y en tales condiciones, **CONSIENTO** participar en la realización de la entrevista, la cual será audiograbada, aceptando que los datos que se deriven de mi participación sean utilizados para cubrir los objetivos especificados en esta investigación.

En Edo. Mex....., a 12... de Septiembre..... del 2019

NOMBRE Y FIRMA



CONSENTIMIENTO INFORMADO



Este documento intenta explicarle todas las cuestiones relativas a la utilización que se realizaría de sus datos como producto de la participación en las entrevistas para la realización de la tesis que tiene por título "**Habilidades sociales y motivación como factores determinantes en la permanencia escolar universitaria: estudio de dos casos**", cuyo principal objetivo es analizar la experiencia educativa de dos estudiantes de la generación 2017 de la carrera de Psicología en el marco del nuevo plan de estudios de la carrera de psicología de la FES Iztacala. Léalo atentamente y consulte con los colaboradores encargados ante cualquier duda.

La presente investigación, está dirigida a estudiantes, hombres y mujeres de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la generación 2017 de la carrera de Psicología y está basada en una metodología cualitativa que incluye la realización de una entrevista semiestructurada, la cual, permitirá indagar en las experiencias referidas a su formación académica.

Los datos obtenidos de su participación serán utilizados con fines académicos y de investigación por el grupo de trabajo que realiza el proyecto, por lo que garantizamos el seguimiento de las normas ético-legales para la investigación, así como la confidencialidad de los datos proporcionados.

De esta forma, declaro haber leído el documento de consentimiento informado que me ha sido entregado, comprendiendo las explicaciones en él facilitadas acerca del empleo de los datos proporcionados y he podido resolver todas mis dudas, por lo que tomando todo ello en consideración y en tales condiciones, CONSIENTO participar en la realización de la entrevista, la cual será audiograbada, aceptando que los datos que se deriven de mi participación sean utilizados para cubrir los objetivos especificados en esta investigación.

En Ed. Mex a 11 de septiembre del 2019

NOMBRE Y FIRMA