



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**  
**COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

**FACTORES ACADÉMICOS Y PERSONALES QUE INFLUYEN EN  
EL EGRESO: UN ESTUDIO DE CASO DE LA LICENCIATURA EN  
PEDAGOGÍA DE LA FFYL-UNAM.**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:**

**MONSERRAT RUIZ RIVERA**

**ASESORA:**

**DRA. MÓNICA LOZANO MEDINA**

**CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX, 2022**





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 Dios, a la vida, al universo, a mi familia, a todas las personas que me acompañaron en este camino, en esta parte de mi vida.

A mis padres que, sin su esfuerzo a lo largo de muchos años, no hubiera sido posible llegar hasta esta formación universitaria, dándome la valiosa oportunidad y privilegio de ser de las primeras en la familia en concluir la educación superior en su nivel licenciatura.

A la Lic. Gabriela Olguín Carro y al subdirector Francisco Javier Lozano Espinosa de la Subdirección de Seguimiento Institucional de la DGEI-UNAM, por la oportunidad, el espacio, interés y constante motivación y apoyo para la realización de este trabajo.

A mi asesora, la Dra. Mónica Lozano Medina, por sus observaciones, comentarios y tiempo dedicado para mejorar y fortalecer el presente estudio.

Y a todas aquellas personas que me dieron palabras de aliento, que creyeron en mí, que vieron en mi ese potencial para lograr culminar esta etapa.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	2
1. CAMPO SOBRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y SUS INVESTIGACIONES .....	6
1.1. Panorama del egreso a nivel licenciatura.....	6
1.2. Breve acercamiento a la política de educación superior y al campo sobre estudiantes universitarios .....	21
1.2.1. Decisiones políticas en la educación superior en América Latina.....	21
1.2.2. Decisiones políticas en la educación superior e inicio de estudios sobre estudiantes universitarios en México .....	27
1.3. Estudios sobre egreso y estudiantes universitarios de la UNAM.....	38
1.4. Perfiles estudiantiles UNAM.....	51
2. TRAYECTORIAS ESCOLARES UNIVERSITARIAS: APORTACIONES Y FACTORES QUE INFLUYEN EN EL EGRESO.....	61
2.1. Trayectorias escolares universitarias .....	61
2.2. Rendimiento escolar universitario .....	71
2.2.1. Causas de éxito, rezago y abandono escolar universitario .....	73
2.2.2. Una mirada a las trayectorias escolares desde el territorio y los circuitos escolares.....	89
3. ESTUDIO DE CASO DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA, FFYL-UNAM .	98
3.1. Estudio de caso focalizado .....	98
3.1.1. Población objeto de estudio.....	101
3.1.2. Objeto de estudio.....	101
3.1.3. Objetivos .....	101
3.1.4. Preguntas de investigación .....	102
3.1.5. Hipótesis .....	102
3.1.6. Tipo de estudio.....	104
4. LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA FFyL-UNAM GENERACIÓN 2014: RESULTADOS SOBRE EL EGRESO Y FACTORES QUE INFLUYEN .....	118
4.1. Características generales sobre la generación 2014 .....	118
4.2. ¿Quiénes egresan y quiénes no en tiempo curricular (TC)? .....	133
4.2.1. Factores personales.....	133
4.2.2. Factores académicos previos a la licenciatura .....	137
4.2.3. Factores académicos licenciatura.....	146
CONCLUSIONES.....	168
REFERENCIAS .....	184
ANEXOS .....	192

## INTRODUCCIÓN

El ingreso a la educación superior es una experiencia educativa que pocos tienen y que otros tantos quisieran tener, aunado a que existen desigualdades en este tipo de educación presentes desde el acceso, ingreso, permanencia y egreso. Se señala que pocos porque, tal como lo muestran las principales cifras nacionales para el periodo 2019-2020 del sistema educativo respecto al “Modelo de tránsito escolar en el sistema educativo escolarizado”, de cada 100 estudiantes que inician su educación primaria, 94 la terminan; de 90 que ingresan a la secundaria, 76 terminan; de 70 que ingresan a bachillerato, 52 egresan; y de 38 que ingresan a la licenciatura, 27 egresan.<sup>1</sup> Y específicamente sobre el tipo de educación superior, estudiosos en el tema como Bartolucci, expone que un número considerable de estudiantes son de los primeros integrantes de la familia en iniciar estudios universitarios y pocos son los que egresan (uno sobre seis) y pocos los que se titulan (uno sobre 12).<sup>2</sup>

Sin embargo, lo importante es no olvidar que las cifras son un recuento de personas, y que cada una de estas son individuos que llevan consigo un sinfín de experiencias de vida determinadas por condiciones, oportunidades y desigualdades sociales y educativas. Desde la mirada pedagógica la trayectoria escolar se piensa como esa experiencia que convoca a algo de nosotros mismos, sí como un recorrido, pero de experiencias que se construyen y están en constante movimiento conforme las condiciones, las circunstancias que se presentan en el camino, así como las que ya traíamos.

Y como el tema que concierne al presente trabajo es referente al nivel licenciatura, la experiencia respecto al tránsito de los alumnos por la universidad varía conforme los recursos, la mochila como dice Chain, con la que vienen cargando. Dicha mochila implica cargar con ciertas cosas como lo son las experiencias escolares previas al ingreso a la universidad, condiciones académicas, personales, socioeconómicas, demográficas, culturales; aspectos que son factores o

---

<sup>1</sup> Cf. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020* [en línea], p. 14.

<sup>2</sup> Cf. Jorge Bartolucci, “La polarización educativa en México: la élite y la masa”, en *Revista de la Educación Superior* [en línea], p. 83.

determinantes propios y ajenos al estudiante y que influyen en su paso por la universidad, en su rendimiento académico, permanencia, egreso y finalmente titulación. Se trata de una cuestión multifactorial que impacta en los recorridos escolares y resultados educativos de los alumnos, y no solo de estos, también en los resultados educativos de las instituciones como, por ejemplo, el porcentaje de alumnos inscritos, porcentaje de alumnos egresados y titulados, eficiencia terminal.

En ese sentido, no son recientes los problemas que a las Instituciones de Educación Superior (IES)<sup>3</sup> ya desde el siglo pasado les aquejan; algunos de estos problemas son los bajos índices de eficiencia terminal donde el rezago y abandono afectan evidentemente de manera negativa. Una forma de acercarse a analizar estos fenómenos es mediante estudios sistemáticos como lo son las trayectorias escolares.

Por tales motivos, el presente trabajo tiene como objeto de estudio los factores académicos y personales de los alumnos de la generación 2014 de la Licenciatura en Pedagogía, FFyL-UNAM, sistema escolarizado, que influyen en el egreso y no egreso en el tiempo establecido en el plan de estudios (tiempo curricular).<sup>4</sup> El objetivo general es analizar dichos factores que influyen en estas dos situaciones escolares las cuales son egreso y no egreso en tiempo curricular (TC), que es uno de los tiempos establecidos en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Se trata de un estudio de caso que surge tras trabajar en la Subdirección de Seguimiento Institucional de la Dirección General de Evaluación Institucional (DGEI) de la UNAM, donde una de sus líneas temáticas es el conocimiento de los

---

<sup>3</sup> De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP), las Instituciones de Educación Superior (IES) se clasifican o separan por subsistemas. Con base en la Ley General de Educación Superior, en el capítulo III. De los subsistemas de educación superior, artículo 28, se señala que el Sistema Nacional de Educación Superior se integra por los siguientes subsistemas, a saber, el universitario, el tecnológico y el de escuelas normales y formación docente. Ver en: <  
[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021#gsc.tab=0)>, <  
<https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/instituciones-de-educacion-superior>>.

<sup>4</sup> En este trabajo al egreso en tiempo curricular (TC) se le nombrará también egreso en el tiempo establecido en el plan de estudios, egreso oportuno o egreso en TC, este último con base en su abreviación.

estudiantes, esto es, sus características y condiciones, que con base en ello se pueda mejorar la educación universitaria, se realicen estrategias y programas para apoyar este proceso formativo de los alumnos dado su importante papel en las IES.

Cabe aclarar que, para fines de este trabajo, se usará indistintamente el término 'alumno' y 'estudiante' ya que en las investigaciones ambos términos son utilizados y no se hará una distinción conceptual acerca de estos términos, en el entendido de que simplemente se refiere a aquellas personas que cursan estudios en una institución educativa.

Sin más preámbulo, el presente trabajo está organizado de la siguiente manera. En el capítulo 1 "Campo sobre estudiantes universitarios y sus investigaciones" se exponen los problemas que aquejan tanto a las IES como a los alumnos universitarios, y las acciones desde la materia en política de educación superior que se han dado como respuesta a una serie de condiciones sociales, educativas y económicas. Para ello también se muestran algunos de los estudios que se han llevado a cabo alrededor del campo sobre los estudiantes universitarios y los problemas mencionados, así como estudios específicamente relacionados a la población objeto de estudio que en este caso son los estudiantes UNAM, para conocer quiénes son y cómo han sido y tener una noción de esta población objeto de estudio.

En el capítulo 2 "Trayectorias escolares universitarias: aportaciones y factores que influyen en el egreso" se abordan aquellos factores o determinantes y categorías teórico-metodológicas claves para el análisis del presente estudio. Se tocan elementos indispensables cuando se abordan cuestiones de egreso como las trayectorias y rendimiento escolar universitario, causas de éxito, rezago y abandono, así como la noción de categorías espaciales (la experiencia de vivir en cierta parte del territorio) para el análisis de los datos a partir de considerar no solo la experiencia académica sino también la experiencia extra-universitaria que interpela el tránsito de los alumnos por la universidad.

En el capítulo 3 "Estudio de caso de la Licenciatura en Pedagogía, FFyL-UNAM" se presenta cómo surgió y el motivo del interés por esta investigación, así como los

elementos que conforman los puntos importantes acerca de lo que consiste el trabajo, esto es, población y objeto de estudio, objetivos, preguntas, hipótesis y tipo de estudio, en este último se señala el método de análisis y criterios del manejo de la información.

En el capítulo 4 “Licenciatura en Pedagogía FFyL-UNAM generación 2014: resultados sobre el egreso y factores que influyen”, es propiamente donde se presenta la descripción y análisis de la población objeto de estudio para responder a la pregunta de investigación que refiere a indagar en cuáles son los factores académicos y personales de los alumnos que influyen en el egreso y no egreso en TC.

Y, finalmente, las correspondientes conclusiones que arrojaron el análisis de este trabajo para responder concretamente la pregunta de investigación y aceptación o no de las hipótesis, así como las referencias y anexos para consultar.



# 1. CAMPO SOBRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y SUS INVESTIGACIONES

## 1.1. Panorama del egreso a nivel licenciatura

En la educación superior en México, desde hace algunos años, cuestiones como el rezago, el abandono, la reprobación —reflejado en trayectorias escolares discontinuas—, el egreso después del tiempo establecido, bajos índices de egreso (eficiencia terminal de egreso)<sup>5</sup> y titulación (eficiencia terminal de titulación)<sup>6</sup> de los alumnos que lograron ingresar a este tipo de educación, son algunos de los problemas que frecuentemente aquejan a las Instituciones de Educación Superior (IES). Esto porque, como diría Roger Díaz De Cossío, son problemas que impactan en la eficiencia de estas respecto a la producción de profesionales con título y cédula que demanda y requiere el país, la comunidad y la sociedad en general, dado sus servicios especializados en los amplios campos del conocimiento; y puesto que los alumnos, como parte fundamental de las universidades, son quienes le dan sentido al quehacer institucional de estas.

La importancia de redirigir la mirada a los alumnos es que, primeramente, ellos son los actores principales del proceso escolar y hay que conocerlos en lugar de idealizarlos,<sup>7</sup> y ellos son quienes se enfrentan a problemas de índole multifactorial, que los llevan a retrasar o abandonar sus estudios universitarios. Y esto es un gran problema porque precisamente se trata de una población selecta que superó dificultades en los niveles anteriores al ingreso a la universidad, pasaron por filtros donde muchos quedan fuera, es decir, “se trata de una población que ha logrado sortear las exigencias de los niveles previos y, sobre todo, que ha logrado ingresar

---

<sup>5</sup> Número de egresados entre el número de alumnos de primer ingreso, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES: propuesta metodológica para su estudio*, p. 14.

<sup>6</sup> Relación entre el número de alumnos titulados respecto al número de alumnos de primer ingreso, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES: propuesta metodológica para su estudio*, p. 14.

<sup>7</sup> Cf. Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES: propuesta metodológica para su estudio*, p. 223.

al nivel profesional, con toda la complejidad que representa la competencia por acceder a este nivel”.<sup>8</sup>

Además, dichas situaciones implícitamente conllevan a otro tipo de problemas como el desempleo, o pocas oportunidades de encontrar un trabajo acorde a expectativas y necesidades básicas, lo que impacta en la calidad de vida. En ese sentido, sobre los problemas de rezago y abandono estudiantil, puede ser también, como lo comentan Valle, Rojas y Villa, el hecho de que “el sistema educativo no esté satisfaciendo las necesidades de los estudiantes o que les demande emplear más años de los que están dispuestos a estar fuera del mercado laboral”.<sup>9</sup> Estos problemas también afectan la relación que tienen las IES con el Estado puesto que, por una parte, en la política nacional se tienen definidos ciertos objetivos y acciones que tratan de responder a necesidades sociales —y que también de por medio se encuentra el financiamiento y recursos para las universidades— y, por otra parte, las IES tienen un compromiso no solo con los alumnos sino con la comunidad respecto a brindar servicios y educación que permita la integración al mundo laboral, y con ello contribuir en el desarrollo económico y social del país. Por lo tanto, la permanencia en los estudios es un tema que debe ser prioritario en la agenda educativa nacional, y se comienza con identificar aquellos factores que influyen negativamente en la permanencia y término de los estudios, esto con base en investigaciones y no en meras suposiciones.<sup>10</sup>

En materia educativa, cuando incidencias de este tipo ocurren en el sistema de educación superior, y que de manera directa o indirecta repercute en el bienestar social y nacional, se tiene que echar una mirada a la política educativa para tener en cuenta cuál ha sido el rumbo, la dirección a seguir, los fines, es decir, aquello que se quiere como deseable en cuanto a la formación de los sujetos y qué tipo de

---

<sup>8</sup> Lilia Pérez Franco, “Los factores socioeconómicos que inciden en el rezago y la deserción escolar”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 105.

<sup>9</sup> Rosamaría Valle Gómez-Tagle, Graciela Rojas Argüelles y Ariadna Villa Lozano, “El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: un método de análisis”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 54.

<sup>10</sup> Cf. Yolanda Velázquez Narváez y Mario Alberto González Medina, “Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT”, en *Revista de la Educación Superior* [en línea], p. 119.

sociedad. Aspectos que se materializan en leyes, reformas, reglamentos, instituciones, modelo educativo y prácticas pedagógicas.

Si bien, el Sistema de Educación Superior—y el Sistema Educativo Nacional en general—, ha dejado ver la capacidad que tiene de incorporar a más estudiantes de cualquier grupo social a la educación formal, no se puede decir lo mismo respecto a la capacidad por retenerlos hasta la conclusión de sus estudios y su inserción en el mercado laboral.<sup>11</sup>

En esta línea, pero con la mirada específicamente en el egreso (que es una variante de la noción de eficiencia terminal)<sup>12</sup> a nivel licenciatura —interés de donde parte este trabajo y que se aborda en el capítulo 3— uno de los problemas en esa ineficiencia de las IES por aumentar los porcentajes de alumnos egresados (que son aquellos alumnos que cubren “la totalidad de los créditos de las asignaturas o actividades académicas establecidos en el plan de estudios”<sup>13</sup>, y más concretamente, los alumnos egresados en tiempo curricular que son aquellos que “cubrieron el 100% de créditos en el tiempo establecido en su plan de estudios”<sup>14</sup>) es que no se cuenta con diagnósticos particulares dependiendo de la entidad y carrera, para lograr disminuir este tipo de fenómenos que impactan en el egreso de los estudiantes y la eficiencia terminal de las IES. En palabras de Chain, si bien se ha recalcado sobre:

La gravedad del problema de la deserción, del rezago y de los bajos índices de eficiencia terminal en el nivel de la educación superior en México, es parte de la realidad que las instituciones no se han preocupado por efectuar análisis sistemáticos sobre esas problemáticas. Si los han hecho, éstos no son del conocimiento público [...] podría pensarse que no hay información suficiente y/o confiable para soportar un conjunto de decisiones tendientes a mejorar tales índices.<sup>15</sup>

Por ende, es importante realizar este tipo de investigaciones —periódicas, longitudinales— y así indagar y analizar cuáles son los factores y condicionantes

---

<sup>11</sup> Cf. Marina Bassi *et al.*, *Desconectados: habilidades, educación y empleo en América Latina*, p. 50.

<sup>12</sup> Cf. Felipe Martínez Rizo, “Estudio de la eficiencia en cohortes aparentes”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 31.

<sup>13</sup> Dirección General de Planeación-UNAM, “Glosario de términos estadísticos versión 2019” [en línea], p. 13.

<sup>14</sup> Sistema de Información sobre Desempeño de Entidades Académicas de la UNAM (SIDEA), “MetodologíaSIDEA”, p. 8.

<sup>15</sup> Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 16.

que impactan tanto positiva como negativamente en la culminación de este proceso formativo universitario. Chain apunta a que una forma de acercarse a ello es mediante el análisis de las trayectorias escolares de los alumnos, lo que permite “análisis más finos que ayudan a distinguir lo que ocurre entre los diferentes tipos de instituciones [...] áreas de conocimiento y, aún más ampliamente, entre determinadas carreras”.<sup>16</sup>

Cabe mencionar que los problemas mencionados no son aspectos meramente particulares del país, también a nivel mundial para las IES las altas tasas de abandono y la retención de sus estudiantes hasta la culminación de su formación, son unas de sus preocupaciones. Aunado a esta cuestión, en América Latina están presentes otras dificultades como la reprobación y el rezago, donde la desigualdad y pobreza tienen un gran peso.<sup>17</sup> Al respecto, González y Espinoza exponen que “el incremento de la matrícula ha traído consigo una creciente incorporación de alumnos de sectores de menores ingresos y menor preparación previa, por lo cual son, en potencia, más vulnerables ante la exclusión”.<sup>18</sup> Ante tal panorama, los estudios sobre el conocimiento de los alumnos —de primer momento— tienden a conocerlos y caracterizarlos desde factores personales y socioeconómicos; se tienen variables como la edad, sexo, si trabajan o no, si están solteros o casados, si tienen hijos, número de dependientes económicos y demás, para de esta manera dar una primera explicación a las cuestiones de abandono y rezago.

Dichos problemas muestran que existe la necesidad latente por ahondar en el campo sobre los estudiantes universitarios para conocerlos dado su importante papel en las universidades, y posteriormente fuera de ellas, puesto que ellos son, como ya se dijo, en gran parte quienes dan sentido al quehacer institucional,<sup>19</sup> señalando que, si bien las funciones universitarias de investigación y difusión son

---

<sup>16</sup> Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 14.

<sup>17</sup> Cf. Ma. Guadalupe González Lizárraga y Migdelina Andrea Espinoza, “Experiencia desarrollada en el seguimiento de cohortes estudiantiles: el caso de la Universidad de Sonora”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México* [en línea], p. 84.

<sup>18</sup> *Idem.*

<sup>19</sup> Cf. Felipe Martínez Rizo, “Sistemas de información para el estudio de las trayectorias escolares”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 75.

importantes para el país, es evidente que, como lo afirma Martínez “la docencia es la principal actividad en la gran mayoría de las IES mexicanas y, por ende, en el conjunto del sistema de educación superior del país”.<sup>20</sup>

El desarrollo de estas investigaciones permite dar cuenta de una parte de la realidad educativa de este tipo de educación superior —nivel licenciatura—, al analizar y explicar algunos de los factores que impactan en la permanencia y con ello en el egreso oportuno de los estudiantes universitarios, esto es, en el egreso en el tiempo establecido en el plan de estudios (tiempo curricular) —lo cual se le denomina egreso en tiempo curricular—. <sup>21</sup> Asimismo, dar posibles explicaciones a los problemas de bajos índices de eficiencia terminal de las IES, donde el rezago y abandono actúan negativamente en dicha eficiencia, la cual es una dimensión de la calidad, y como lo señala Martínez, “de ella depende el mayor o menor costo de los productos de la educación superior”.<sup>22</sup> De manera más evidente, de dicho autor también se cita lo siguiente:

Como todo costo unitario, el que se refiere a la eficiencia de una IES viene dado por el cociente de una fracción, cuyo numerador es la suma de los diversos renglones de gasto de la institución, y cuyo denominador consiste en los productos respectivos que, tratándose de programas educativos, son precisamente los egresados que logran terminarlos satisfactoriamente. La llamada eficiencia terminal define, pues, el denominador del costo unitario de un programa, y su complemento porcentual no es otra cosa que la deserción del mismo. Una baja eficiencia terminal, o sea el hecho de que una proporción elevada de quienes inician un programa de estudios en una IES no lo terminen, no puede menos que ser preocupante.<sup>23</sup>

Con todo lo expuesto, se pueden reconsiderar y valorar las causas que influyen tanto positiva como negativamente en las trayectorias escolares de los alumnos, para tener así planeaciones institucionales y pedagógicas que permitan y mejoren la permanencia y culminación de los estudios universitarios, así como mejores índices de eficiencia terminal de las IES.

---

<sup>20</sup> Felipe Martínez Rizo, “Sistemas de información para el estudio de las trayectorias escolares”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 90.

<sup>21</sup> *Cf.* Sistema de Información sobre Desempeño de Entidades Académicas de la UNAM (SIDEA). <sidea.unam.mx/>.

<sup>22</sup> Felipe Martínez Rizo, “Estudio de la eficiencia en cohortes aparentes”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 25.

<sup>23</sup> *Ibid.*, pp. 25-26.

Para ello, eventualmente se construyeron algunos indicadores como referentes para poder hacer una evaluación de la educación superior. Lo cual no es fortuito y obedece en gran medida a la influencia de la globalización con una de sus características que es la competitividad económica, y que impulsó un nuevo modelo de desarrollo económico y un nuevo eje en las políticas de educación superior.<sup>24</sup> De esta manera, las intenciones por aproximarse a este campo van redirigiendo los objetivos de tipo institucionales, políticos y hasta económicos, por ejemplo, en el gobierno del país alrededor de los años 90, Moreno menciona que:

El programa de reforma en México [...] se destacó por la amplia utilización de indicadores para dar seguimiento, especialmente, a los compromisos de las universidades en materia de inversiones y de calidad educativa. En los hechos, los indicadores se convirtieron en uno de los principales mecanismos regulatorios del sistema porque a ellos estaban asociados los incentivos económicos de los fondos extraordinarios [...]; para las universidades significaban indicios de lo que debía hacerse en términos de la obtención de recursos y para el gobierno representaban un mecanismo efectivo para inducir los cambios considerados prioritarios. El uso de los indicadores ha contribuido a una gestión más transparente y a una mejor rendición de cuentas [...].<sup>25</sup>

Este uso de indicadores a partir de estos años —finales de la década de los 80 y principios de los 90— tiene que ver con la expansión del sistema de educación superior en los años 70 y 80, y la necesidad de asegurar la calidad de los servicios educativos, ya que este crecimiento llevó a un descuido de esta calidad ofrecida. Es así como se habla y pone a discusión la cuestión de la calidad de la educación,<sup>26</sup> donde las mediciones, estándares, evaluaciones e indicadores de desempeño son los principales elementos para dar cuenta sobre este agregado de ‘calidad’ que configura parte de las acciones y rutas de las IES. Por lo que, en continuación con Moreno, enuncia que:

Los primeros pasos hacia la construcción de un sistema de aseguramiento de la calidad se tomaron desde la década de 1980 [...] con la creación de la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) en 1989, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en 1991, el Centro Nacional de

---

<sup>24</sup> Cf. Claudio Rama, “La política de educación superior en América Latina y el Caribe”, en *Revista de la Educación Superior*, pp. 47-48.

<sup>25</sup> Carlos Iván Moreno Arellano, “Las reformas en la educación superior pública en México: rupturas y continuidades”, en *Revista de la Educación Superior* [en línea], p. 36.

<sup>26</sup> Cf. Carolina Guzmán V., “Reformas educativas en América Latina: Un análisis crítico”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, p. 1.

Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) en 1994 y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) en 2000 [...].<sup>27</sup>

Entonces, para poder tener un marco de referencia para evaluar la educación superior y hacer comparaciones institucionales que visibilicen las áreas de oportunidad y reforzamiento de las IES, entran en juego los indicadores. Estos son un “conjunto de datos cualitativos o cuantitativos que se consideran como signo o indicio de la presencia de una condición (objeto o evento) con características o propiedades definidas”.<sup>28</sup> Y más específicamente, un indicador de desempeño es:

Una razón o proporción, porcentaje u otro valor cuantitativo, que permite a una institución comparar su posición en áreas estratégicas, según criterios de especialistas propios o externos, con el desempeño pasado y metas institucionales establecidas. Los indicadores permiten a los tomadores de decisiones evaluar la posición estratégica de la institución y realizar análisis comparativos posteriores. Ejemplos de indicadores de desempeño son: Tasa de ingreso de alumnos, Tasa de egreso de alumnos, Eficiencia terminal, Costo promedio por alumno, etcétera.<sup>29</sup>

Por ejemplo, la eficiencia terminal es un indicador muy recurrido con fines de evaluación institucional, el cual refiere simplemente al “porcentaje de los que egresaron (lo que ANUIES llama ‘eficiencia de egreso’) o se titularon (‘eficiencia de titulación’)”.<sup>30</sup> Operativamente se trata de cómo se mide este indicador siendo la relación entre el número de alumnos que egresaron con el número de alumnos que ingresaron en la misma cohorte o generación. Este indicador es uno de los cuáles cuantitativamente —y dependiendo de la entidad y carrera— en algunos casos varía su porcentaje en mayor o menor medida y en el cual los fenómenos como el rezago y abandono influyen negativamente. Además, este indicador también se relaciona y dice mucho sobre la rendición de cuentas que deben dar las IES a ciertos organismos nacionales e internacionales sobre la ‘calidad de la educación’, así como qué tan capaces son las IES no solo para incorporar a más estudiantes sino para retenerlos hasta la conclusión de sus estudios.

---

<sup>27</sup> Carlos Iván Moreno Arellano, *op. cit.*, p. 30.

<sup>28</sup> Dirección General de Planeación-UNAM, “Glosario de términos estadísticos versión 2019” [en línea], p. 18.

<sup>29</sup> *Idem.*

<sup>30</sup> Blanco y Rangel, *apud* Óscar Cuéllar Saavedra y Augusto G. Bolívar Espinoza, “¿Cómo estimar la eficiencia terminal en la educación superior? Notas sobre su estatuto teórico”, en *Revista de la Educación Superior* [en línea], p. 11.

La evaluación de la educación superior engloba cierto tipo de valoraciones reflejadas en indicadores para ver si las acciones de las IES, de acuerdo con Valle, Rojas y Villa, contribuyen a “asegurar a la sociedad que se responde a sus expectativas; a los empleadores, que los programas forman los recursos humanos que necesitan y, en general, para demostrar que los recursos financieros que se invierten en la educación son bien aprovechados”.<sup>31</sup>

Pero ¿cómo fue que se empezó a problematizar referente a los estudiantes universitarios y sus condiciones, sus características, su permanencia, sus éxitos o fracasos escolares, etc. y más adelante a la construcción de todo un campo de análisis en la investigación educativa sobre la relación alumnos-universidad, alumnos-ingreso-egreso, ingreso-egreso-eficiencia-universidad, eficiencia-indicador, indicador-medición, medición-evaluación, evaluación-calidad, calidad-educación y demás relaciones?

Para tener en cuenta cómo fue el desarrollo de este enorme campo sobre los estudiantes universitarios —y las IES en cuanto a sus egresados y la eficiencia con la que logran posicionarse como instituciones educativas que forman a sus estudiantes con una oportuna inserción al mercado laboral, acorde también a exigencias sociales y nacionales que demanda el país— se tiene que en México a partir de la década de los setenta, casi finales del siglo XX, se comienzan a realizar estudios sobre los estudiantes universitarios y egresados dado su desconocimiento.

Es en la década de los ochenta cuando se inician los trabajos sobre trayectorias escolares, que entran evidentemente en el campo de los estudiantes universitarios, pero que no eran considerados o designados como tales porque, tal como lo señalan Ortega, González y Alarcón, en un principio los temas centrales para los diseñadores de políticas educativas y de los directivos de las IES giraba en torno a: “la eficiencia y eficacia interna de los sistemas de educación; de tal suerte, temas como el abandono de los estudios, deserción y graduación, entre otros, empezaron

---

<sup>31</sup> Rosamaría Valle Gómez-Tagle, Graciela Rojas Argüelles y Ariadna Villa Lozano, “El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: un método de análisis”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 53.



a posicionarse en la agenda de investigación en un contexto donde privaba el desconocimiento de los estudiantes universitarios”.<sup>32</sup>

En esta última idea sobre el desconocimiento del estudiantado universitario, se puede entender en parte porque por mucho tiempo la educación superior era para la elite —grupos de personas con un estilo de vida alto o estatus privilegiado— por lo que se podía dar por hecho aquellos que podían tener y no una educación superior, ya que la sociedad se regía aun más de manera clasista. Sin embargo, con la expansión del Sistema de Educación Superior se abrió la oportunidad de que ingresaran personas de distintos sectores de la sociedad a las IES, convirtiéndose la población escolar universitaria de manera heterogénea; situación que dio lugar a la realización de estudios para conocer, en una primera intención, las características de los estudiantes con la necesidad de saber quiénes entraban a las Instituciones de Educación Superior.

Ya para finales de la década de los noventa, se cuenta con estudios que tratan temas específicos con relación al campo de los estudiantes universitarios, sus trayectorias escolares y la parte final de su proceso formativo, es decir, el egreso y titulación.

Un estudio que muestra ciertos problemas por los que ha atravesado la educación superior, mencionados al inicio de este capítulo, es el de Roger Díaz De Cossío, quien como ya se había señalado, dice que referente a la conclusión de los estudios universitarios las “instituciones de educación superior son muy poco eficientes en la producción de profesionales con título y cédula”.<sup>33</sup> Dicho autor realizó un estudio con base en información obtenida del archivo de cédulas profesionales, compilado por la Dirección General de Profesiones, y datos de las matrículas publicados con regularidad por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), donde mostró datos preocupantes que son los siguientes: “En grandes cifras y como promedio nacional, de 100 alumnos que

---

<sup>32</sup> Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México* [en línea], p. 15.

<sup>33</sup> Roger Díaz De Cossío, “Los desafíos de la educación superior mexicana”, en *Revista de la Educación Superior* [en línea], p.1.

ingresan a la licenciatura, 60 terminan las materias del plan de estudios cinco años después y, de éstos, 20 se reciben. De los que se reciben, sólo el 10%, o sea 2, lo hacen a edades convenientes, 24 o 25 años. Los demás lo hacen entre los 27 y los 60 años”.<sup>34</sup> Esto deja ver que a nivel nacional son pocos los que egresan en el tiempo establecido en el plan de estudios y aun menos son los que se titulan, aspecto que intriga a preguntarse lo siguiente: ¿por qué sucede ello?, ¿qué factores influyen en esos resultados?, ¿cuál es el patrón o tendencia que hay en esto con relación al estudiantado, a las condiciones institucionales y contextuales propias de la década y actualmente, puesto que estos problemas aún permanecen?

Por su parte, la ANUIES para el periodo de 1986-1991, señala que el porcentaje general de eficiencia terminal del nivel licenciatura fue de entre el 51.2% y el 62.0%. La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), en el año 1993, recalcó que la eficiencia terminal de la licenciatura en las IES públicas del país fue de un 59.3%, mientras que en las particulares un 46.2%. Y la Secretaría de Educación Pública, en 1996, en un análisis sobre las políticas de educación superior en México, donde en un apartado se habló respecto a los resultados del funcionamiento y tendencias de este tipo de educación, se reconocieron los bajos porcentajes de eficiencia terminal promedio en el país, los cuales apenas superaban el 54%.<sup>35</sup>

En el año 2000, la ANUIES, en un documento titulado “La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES”, se señala que “uno de los principales problemas del sistema de educación superior es el de los bajos índices de eficiencia terminal, tanto si se considera la tasa de egreso de licenciatura como la de titulación: la primera es actualmente del 69% en promedio y la segunda del 39%”.<sup>36</sup> De dichos datos se tiene que:

El índice de egreso del 69% corresponde a la generación 1992-1997 de licenciatura, excluyendo a la educación normal, con base en la población de ingreso y egreso reportada en el Anuario estadístico 1998 de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos, de

---

<sup>34</sup> *Idem.*

<sup>35</sup> Cf. Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 12.

<sup>36</sup> Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), “La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES”, [en línea], p. 72.

la ANUIES. El índice de titulación corresponde al año de 1996; se considera un período de siete años desde la inscripción hasta la titulación de los alumnos.<sup>37</sup>

Aquí podemos ver que el problema de porcentajes bajos de eficiencia terminal en México continua, y se prevé como desafío para la educación superior para el siglo XXI, además de otros desafíos como: el carácter del sistema educativo, la necesidad de su revisión y transformación para enfrentar demandas de un mundo globalizado.<sup>38</sup>

De la misma manera, en los primeros años del siglo XXI, también en otro estudio realizado por la ANUIES a partir de cohortes aparentes,<sup>39</sup> menciona que México tuvo una eficiencia terminal promedio de 67.8% durante el año 2003-2004. Y para el caso de América Latina “la deserción en las universidades latinoamericanas se ubica en alrededor del 50%, aunque con variaciones entre países”.<sup>40</sup> Esto deja ver que problemas como el rezago, abandono y término de los estudios después del tiempo establecido en el plan de estudios, así como influencia de factores internos y externos a las IES, pueden ser fenómenos que evidentemente afectan de manera negativa en dichas eficiencias.

Más recientemente, en el año 2012, con el trabajo Lozano Medina, se puede mirar el problema del abandono y rezago educativo que los estudiantes universitarios presentan en alguna parte de su trayectoria escolar —caso de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco— desde el análisis de las políticas compensatorias, las cuales están encaminadas a promover la igualdad de oportunidades para evitar dichos fenómenos en la educación superior; en la cual “las desigualdades educativas se presentan de diversas formas ya sea por área de conocimiento, por acceso, por distribución geográfica”.<sup>41</sup> Como parte de sus resultados expone que estas políticas compensatorias y los programas que se desprenden de estas —

---

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 73.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>39</sup> Personas registradas de las cuales no se conoce su pertenencia a alguna generación en específico, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 14.

<sup>40</sup> Wietse De Vries *et al.*, “¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios”, en *Revista de la Educación Superior* [en línea], pp. 32.-33.

<sup>41</sup> Mónica Lozano Medina, *Políticas Compensatorias en Educación Superior: Programa Nacional de Becas para Estudios Superiores*, pp. xi-xiv.

como, por ejemplo, el Programa Nacional de Becas para Estudios Superiores (PRONABES)— “solo trabajan para remediar las condiciones de la desigualdad en lugar de prevenirla”.<sup>42</sup> Aquí ya se toca de manera más explícita la relación entre las desigualdades sociales y educativas que afectan el tránsito de los alumnos por las IES, visto desde sus trayectorias escolares.

Con tales problemas se pone en consideración la efectividad y pertinencia del sistema de educación superior, donde aspectos como la calidad, eficiencia académica, excelencia y evaluación permanente, se centran y redirigen la discusión y rumbo de las políticas gubernamentales.<sup>43</sup> De esta manera, López y Jácome indican que “el tema de la retención estudiantil comenzó a obtener un mayor auge en los discursos educativos, debido a que, en la medida que se incrementaba la matrícula, de manera paralela aumentaba el número de estudiantes que no permanecían en la universidad”.<sup>44</sup> Esto como ya se había dicho en un principio, debido al aumento de incorporación de otro tipo de estudiantes a la educación superior —cuestión que se debió a luchas por la igualdad de oportunidades de acceso a este tipo de educación—, sin embargo, con la presente incapacidad por retenerlos hasta la culminación de sus estudios. Y es que evidentemente en ello influyen aspectos institucionales, académicos, familiares y socioeconómicos, por lo que los factores que inciden negativamente en la permanencia de los alumnos en sus estudios universitarios —y con ello en su egreso oportuno— reflejados en fenómenos como el rezago y abandono, se tornan multifactoriales.

Ante tal panorama, las instituciones educativas se tendrían que preocupar por la necesidad de hacer diagnósticos y estudios para averiguar lo que ocurre con su población escolar, así como encontrar las incidencias que repercuten negativamente por una parte a las IES en su función social y académica, y, por otra parte, a los estudiantes en su desempeño y conclusión de sus estudios.

---

<sup>42</sup> Mónica Lozano Medina, *op. cit.*, p. xviii.

<sup>43</sup> Cf. Rocío López González y Nancy Jácome Ávila, “Perfil de ingreso y seguimiento académico de una generación universitaria”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 104.

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 103.

Con lo que respecta a estos temas, un autor interesado en ello es Chain, quien señala que:

Instituciones y organismos de evaluación impulsaron procedimientos de registro y sistematización de la información que resultaba de procesos escolares, la demanda de ingreso, aplicación de exámenes masivos [...], asignación de becas, además de informes sobre el sistema educativo nacional, consolidando así grandes bases de datos con información relevante. Al mismo tiempo, el acceso y desarrollo de las nuevas tecnologías abrió la puerta a múltiples posibilidades de trabajo con información contenida en tales bases de datos, con lo cual el arduo trabajo de recopilación, organización y cómputo de información se redujo en complejidad, incrementando la capacidad de su procesamiento y análisis.<sup>45</sup>

Con ello, se dio pie a una amplia gama de estudios cuantitativos con relación a los estudiantes universitarios, analizando variables de tipo académico que van desde la trayectoria escolar previa, el examen de admisión y la trayectoria universitaria (avance en créditos). Con estos datos se puede generar información sistematizada que dé cuenta de la relevancia y peso de algunos factores que influyen en la permanencia, el egreso y más adelante la titulación; además de, como bien señalan Ortega, López y Alarcón, la construcción de “sistemas de predicción en torno a los estudiantes que ingresan, su identificación temprana para tomar decisiones académicas orientadas a atender la reprobación, los bajos promedios y el abandono”.<sup>46</sup>

Es así como investigadores interesados en el campo de los estudiantes, alumnos universitarios, hacen hincapié de la influencia de varios factores respecto a los problemas señalados anteriormente; y señalan la necesidad e importancia de conocer, incursionar y explorar —cuantitativa y/o cualitativamente— en el campo de los estudiantes universitarios, con análisis que parten desde su ingreso hasta su egreso, incluso antecedentes académicos inmediatos previos, con el fin de identificar aquellos elementos que afectan y benefician su permanencia y conclusión de sus estudios superiores.<sup>47</sup> Para que con estos indicios también se analice el problema de bajos índices de eficiencia terminal de las IES, el rezago y el abandono,

---

<sup>45</sup> Ragueb Chain Revuelta, “Prólogo”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 10.

<sup>46</sup> Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, pp. 86-87.

<sup>47</sup> Cf. Rocío López González y Nancy Jácome Ávila, “Perfil de ingreso y seguimiento académico de una generación universitaria”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 106.

de manera integral, es decir, no solo problematizar en torno al campo de los alumnos sino también las prácticas pedagógicas, los planes y programas de estudio, al curriculum, a las instituciones, etc.

Al realizar estos estudios desde el análisis de las trayectorias escolares de los alumnos, cuantitativamente, permite identificar el comportamiento de la población escolar, de una cohorte o generación, para analizar aquellos periodos que son más complicados y donde se presenta más rezago o abandono. De esta manera se puede detectar, prevenir y ayudar a los alumnos que presentan estos problemas al igual que apoyar a los que no tienen riesgo y aumentar las probabilidades de conclusión de sus estudios universitarios.<sup>48</sup>

De lo contrario, el no contar con este tipo de información y su respectivo análisis, se cae en los siguientes errores:

La no proyección adecuada de los planes y programas; la inexistencia de estrategias efectivas que retengan a los estudiantes; no captar a los alumnos que migran a otras carreras o lo que es peor aún, las abandonan sin haberse dado la oportunidad de encontrarle un sentido, sin conocer a dónde van; el desconocimiento de cuáles periodos y/o unidades de aprendizaje presentan mayor dificultad; quiénes se desempeñan mejor durante su estancia en la universidad, los hombres o las mujeres; quienes permanecen con menor o mayor dificultad, los procedentes de escuelas públicas o de escuelas privadas, los de las escuelas preparatorias dependientes de la universidad o las que no pertenecen.<sup>49</sup>

Analizar dichos factores personales y académicos como la edad, sexo, antecedentes académicos previos al ingreso a la licenciatura y la trayectoria universitaria, permiten identificar si hay alguna relación que actúe positiva o negativamente en el egreso oportuno (egreso en tiempo curricular); así como la realización de modelos predictivos que permitan captar a aquellos alumnos que tanto se les dificulte como facilite su paso por la universidad y, con base en ello, tomar decisiones orientadas hacia la mejora de las incidencias encontradas.

En síntesis, con esta breve documentación del panorama del egreso a nivel licenciatura, se puede identificar, primero, aquellos problemas a los que se enfrenta

---

<sup>48</sup> Cf. Ileana del Rosario López López, Carlos Estrada Pinto y Antonio Armando Aguilera Güemez, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 156.

<sup>49</sup> García, Murillo y Pacheco, *apud* Miguel A. Casillas Alvarado y Jessica Badillo Guzmán, “¿Hacia dónde van los estudios sobre trayectorias escolares en la educación superior? Reflexiones finales”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 272.

la educación superior en México y la importancia de redirigir la mirada a los alumnos puesto que son actores centrales en el proceso escolar, así como la influencia de la política en materia educativa.

Segundo, se puso énfasis en la incapacidad de las IES por retener a los estudiantes universitarios hasta la conclusión de sus estudios —problema no solo a nivel nacional—. Para ello, se abordó someramente el papel de los indicadores en toda esta cuestión de la evaluación de la educación superior para el aseguramiento de la calidad de los servicios educativos ofrecidos por las IES y el cumplimiento de las necesidades sustantivas de las universidades, donde la docencia es una de las principales actividades.

Tercero, se discutió sobre cómo se empezó a problematizar referente a los estudiantes universitarios, sus características, así como la importancia de realizar este tipo de estudios. Con tal intención es que se mencionaron algunos de los trabajos realizados en este campo sobre los estudiantes universitarios, y que son un referente de lo que se ha abordado y desde donde se puede partir para realizar más de este tipo de investigaciones, que son indispensables para fortalecer las actividades principales de las universidades y lograr la permanencia y culminación de los estudios universitarios de los alumnos que mucho ya han pasado como para no concluir este último peldaño.

Finalmente, pero no menos importante, exaltar que no solo se trata de datos duros, números, estadísticas, porcentajes, sino que detrás de ello hay personas formándose, cada una con sus propias experiencias educativas, resistiendo a las adversidades que se les presentan, donde desafortunadamente no todos llegan al punto final de su proceso universitario o lo hacen a destiempo. Por eso la importancia de continuar con este tipo de estudios ya que como se vio, a lo largo del tiempo se detectan y suman otro tipo de factores, de causas o determinantes que influyen en la permanencia y conclusión de los estudios universitarios, los

cuales son de índole multifactorial, es decir, personales, familiares, académicos, socioeconómicos, institucionales, etc.<sup>50</sup>

## **1.2. Breve acercamiento a la política de educación superior y al campo sobre estudiantes universitarios**

Como se mencionaba al inicio del apartado anterior, para analizar cuál es el rumbo, la dirección que han seguido las decisiones políticas en materia educativa, específicamente en lo que respecta sobre la educación superior, hay que voltear a mirar precisamente la política de educación superior. Es por ello por lo que se inicia con la evolución de las IES, políticas y reformas en América Latina, para después continuar con el caso concreto en México.

De esta manera, posteriormente, una presentación de lo que se ha trabajado respecto al campo sobre los alumnos universitarios con base en un estado del conocimiento realizado por Carlota Guzmán y Claudia L. Saucedo, quienes brindan información sobre investigaciones que se han llevado a cabo a finales del siglo XX y principios del siglo XXI. El análisis aquí consiste en la relación de estos estudios con las políticas gestadas en determinados momentos o hechos históricos, puesto que son trabajos que van de la mano con la implementación de ciertas políticas en materia educativa en este tipo de educación superior, y que fueron determinando distintos objetos y objetivos de estudio.

### **1.2.1. Decisiones políticas en la educación superior en América Latina**

En América Latina las IES han tenido una evolución en sus dinámicas por la influencia de factores y condiciones presentes en cada momento histórico. De acuerdo con Claudio Rama, el análisis de dicha evolución se puede identificar a partir de los siguientes momentos: Uno, la acción evangelizadora española por parte de las órdenes religiosas, acciones que permearon las prácticas sociales y educativas y el *ethos* de los pueblos indígenas; dos, años más adelante, después

---

<sup>50</sup> Hay que señalar que cuando se habla de egreso refiere específicamente a cuando el alumno ha cubierto todos los créditos del plan de estudios, mientras que la conclusión de los estudios engloba el egreso y demás aspectos académico-administrativos que solicitan las IES para el proceso de titulación y de esta manera culminar los estudios universitarios.



de la Independencia se conforma el Estado Nacional, lo que da pie a crear universidades republicanas y con ello la constitución de políticas públicas de educación superior; tres, ya para finales del siglo XIX y principios del siglo XX, con las luchas autonomistas, se tiene la lógica de un nuevo modelo de desarrollo y la conformación del Estado moderno; cuatro, actualmente la globalización, el desarrollo de la ciencia y la tecnología y la variable de la competitividad económica, característica del nuevo modelo de desarrollo económico.<sup>51</sup> Todos esos momentos históricos permearon fuertemente las rutas en materia política de las instituciones educativas.

Sin caer en precisiones históricas extensas, y con fines prácticos, partamos del siglo XX. En el continente latinoamericano, mucho antes de los años 70, en un inicio la educación superior era para la élite, selectas minorías que recibían una alta formación académica.<sup>52</sup> Sin embargo, Rama revela que:

A partir de la formación del Estado moderno en América Latina, la educación pasó a ser parte constitutiva de las políticas públicas. Ellas se focalizaron sucesivamente en una integración homogeneizante asociada a la formación de las identidades nacionales; en las funciones determinadas por las variables económicas de formación del capital humano y a un rol orientado a producir las compensaciones sociales de las desigualdades educativas.<sup>53</sup>

Entonces, en lo que concierne al giro educativo, con estas intenciones por parte del Estado desde la política pública —respuestas a necesidades sociales— que son, como se señalan en la cita, 1) la formación de una identidad nacional, 2) el aspecto económico donde se pone la mirada en la formación del capital humano, y, 3) la compensación social dadas las desigualdades en el acceso a la educación, se pueden ver dichas intenciones como un parteaguas que configura el crecimiento y nuevas rutas de acción de las IES.

Por eso entre la década de los setenta y ochenta hubo un crecimiento de la matrícula en la educación superior, con gran influencia, como lo manifiestan Yañez y González, de “la lucha de los estudiantes por tener mayores oportunidades de

---

<sup>51</sup> Cf. Claudio Rama, “La política de educación superior en América Latina y el Caribe”, en *Revista de la Educación Superior*, p. 48.

<sup>52</sup> Cf. Jorge Bartolucci, “La polarización educativa en México: la élite y la masa”, en *Revista de la Educación Superior* [en línea], p.79.

<sup>53</sup> Claudio Rama, *op. cit.*, p. 48.

acceso a la educación superior, particularmente en las clases medias”.<sup>54</sup> Es así como tras este tipo de condiciones sociales, políticas y económicas que detonaron estos procesos de masificación de la educación, fue que se impulsaron nuevas políticas educativas. Y como lo señala Rama, estas políticas “son el resultado de los cambios en la correlación de fuerzas en la sociedad”,<sup>55</sup> y el Estado se vio con la obligación de responder a dichas demandas sociales y reconfigurar su política pública y educativa.

Por su parte, la crítica que el autor Bartolucci hace a este crecimiento del sistema de educación superior, es que generó una polarización educativa entre los que recibían una formación académica alta (la élite) y la población víctima de un tipo de educación ‘masiva mediocre’ (la masa).<sup>56</sup> Con esta polarización se reflejan aún más las desigualdades sociales y educativas, ya que con este crecimiento de la educación superior se diversifica la oferta educativa y se acentúan más las diferencias del tipo de educación que puede recibirse según su carácter público o privado, la ubicación y el entorno de las instituciones educativas. Y al respecto de esta expansión y polarización en el nivel superior, Rama señala que:

Más allá de la diversificación pública, la respuesta más sólida y significativa a las nuevas demandas estudiantiles y a la tensión entre Estado y universidades, no fue exclusivamente la creación de nuevas instituciones públicas sino que, por motivos tanto políticos como económicos, la respuesta pública se orientó hacia la desregulación de la educación, promoviendo el surgimiento y expansión de la educación privada, e inclusive dentro de ésta la educación como negocio.<sup>57</sup>

Es decir, como respuesta a las tensiones y presiones para lograr cubrir la creciente demanda estudiantil, la educación privada es la que entró en juego bajo el supuesto de “libertad de enseñanza”, como nueva doctrina política educativa que legitimaba la creación de nuevas instituciones; sin embargo, esto solo generó inequidades y distinciones institucionales en función de supuestos niveles de calidad-costos de las

---

<sup>54</sup> Adrian Israel Yañez Quijada y Guadalupe González Lizárraga, “La influencia de los antecedentes socioeconómicos sobre el acceso a las Escuelas Normales de Sonora”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, pp. 133-1344.

<sup>55</sup> Claudio Rama, *op. cit.*, p. 49.

<sup>56</sup> Cf. Jorge Bartolucci, *op. cit.*, pp. 79-81.

<sup>57</sup> Claudio Rama, *op. cit.*, p. 51.

matrículas.<sup>58</sup> Esta diferenciación de la educación superior marcó la pauta de los niveles de calidad y desigualdades de ingreso, permanencia y egreso en las IES.<sup>59</sup>

Como lo menciona Rama, la inequidad que se presentó tanto en el sector público como en el privado respecto al ingreso es que, para el primer sector, el ingreso se condicionó con la implementación de exámenes donde los aspirantes con mayor capital cultural y educativo llevaban la ventaja; mientras que para el sector privado la condicionante para poder ingresar fue el pago de la matrícula.<sup>60</sup>

En ambos sectores hay inequidades para el ingreso, permanencia y egreso, puesto que, por ejemplo, en el sector privado entre más insumos económicos se tengan se ofrecen mejores servicios educativos, lo que se refleja en una supuesta mayor calidad de la educación, de lo contrario, la calidad de los servicios educativos baja. Por otro lado, en el sector público, el examen como filtro donde las personas con mayores puntajes se quedan, muestra esta desigualdad presente dado a condicionantes socioeconómicas y la previa preparación académica que influyen en el acceso y permanencia en la educación superior. Por ende, “la respuesta a la diferenciación y diversificación de las instituciones terciarias fue la creación de organismos de aseguramiento de la calidad, expresando un cambio en el papel del Estado en su papel de educador a otro de evaluador”.<sup>61</sup>

Con toda este breve pero importante dinámica de la evolución y crecimiento de las IES se observa que las intenciones y objetivos políticos cambian conforme a los acontecimientos sociales, económicos y políticos. Es decir, primero se atiende la lucha de parte de la población por el derecho a la educación y el acceso específicamente a la educación superior, segundo, se cubre esa demanda con la creación de instituciones educativas, y, tercero, dado el crecimiento de estas, es necesario regular y evaluar a las instituciones porque existen nuevas inequidades en el sistema de educación superior por su diferenciación entre el sector público y

---

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 52.

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. 55.

<sup>60</sup> Cf. Claudio Rama, *op. cit.*, p. 55.

<sup>61</sup> Claudio Rama, *op. cit.*, p. 55.

privado, lo que da lugar a la evaluación y creación de indicadores de desempeño como ejes rectores para el aseguramiento de la calidad de las IES.

Ahora bien, rápidamente vistas las condiciones sociales, políticas y económicas detrás del crecimiento de la educación superior, es importante también saber cuáles fueron las reformas educativas en América Latina que replantearon un cambio en el sistema educativo. Para ello, me parece ilustrativo el análisis que Carolina Guzmán retoma del autor Marticnic. En este análisis se señala que a partir de los años ochenta se vienen implementando reformas educativas, las cuales Marticnic las clasifica en tres generaciones. La primera generación de reformas en esta década de los 80, corresponde a las llamadas “reformas hacia fuera” y refieren a la ampliación de la cobertura de la enseñanza.<sup>62</sup> En este momento, con el crecimiento de la matrícula se incorpora a otro tipo de estudiantes, se tiene un estudiantado diverso, donde entonces es importante saber quiénes entran y quiénes no, sus características personales, socioeconómicas. Esta sería una de las primeras intenciones de los estudios referente al campo de los estudiantes, y que va de la mano con la implementación de estas acciones en materia de política educativa.

Posteriormente, en la década de los años 90 se habla de la segunda generación de “reformas hacia adentro”, tratándose de reformas que se centran en la calidad de la educación y que impulsaron nuevas formas de gestión y evaluación del sistema.<sup>63</sup> Con esta idea de la ‘calidad’, este agregado que marca un eje en la política educativa, se empieza la construcción de indicadores para medir y evaluar a las IES. Entre estas mediciones y valoraciones está la cuestión sobre cuántos abandonan y permanecen, cuántos egresan, donde indicadores que dan cuenta de ello son la regularidad y la eficiencia terminal, por mencionar algunos. Aquí se amplían más los estudios con relación, por una parte, a la eficiencia terminal de las IES, y, por otra parte, a la relación entre el rendimiento académico de los alumnos y lo eficientes que son las IES en retenerlos hasta la conclusión de los estudios.

---

<sup>62</sup> Cf. Carolina Guzmán V., “Reformas educativas en América Latina: Un análisis crítico”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, p. 1.

<sup>63</sup> *Idem*.

Finalmente, a inicios del siglo XXI se encuentran las reformas de tercera generación centradas en “la efectividad de las escuelas; en la conectividad de las mismas con todo tipo de redes tanto al interior como al exterior del sistema educativo; en un nuevo tipo de relación con las nuevas tecnologías [...]”.<sup>64</sup> Aquí se pone hincapié en contar con un sistema educativo acorde a las exigencias propias del siglo actual dado un contexto global, la sociedad del conocimiento, los avances científicos y tecnológicos y la constante incertidumbre, aceleración y transformación en casi todos los aspectos de la vida cotidiana, trabajo, escuela, etc., donde se configura y reconfiguran formas de pensar y actuar. Para este punto, el crecimiento de investigaciones sobre el campo de los estudiantes y su importancia es más notable, ya que así se aproxima a dar cuenta de lo que pasa con y en las instituciones educativas y su población, se tienen análisis más amplios cuantitativa y cualitativamente, así como aportes teórico-metodológicos que permiten ver los problemas que se dan en la educación formal para explicar por qué suceden fenómenos como el rezago y abandono y desde dónde partir y qué se puede hacer.

Con este breve recorrido de las acciones llevadas a cabo a lo largo de estas décadas en América Latina —reflejadas en reformas—, se puede observar, con relación a las investigaciones específicamente sobre estudiantes universitarios que es lo que compete a este estudio, que se van modificando los objetivos de estas investigaciones dependiendo de la necesidad de información que se requiera. Por ejemplo, en los 80 se requería saber, debido a la ampliación del acceso al tipo de educación superior, las características socioeconómicas de los estudiantes y sus trayectorias escolares; mientras que de los años 90 en adelante esto sigue, pero bajo la lupa para ver de qué manera estos factores socioeconómicos impactan en la permanencia y conclusión de los estudios universitarios, lo que redirige la mirada a las causas del rezago y abandono y aunado a ello, a la eficiencia terminal, indicador que da cuenta parcialmente de la calidad de la educación y se convierte en un aspecto importante como parte de la evaluación institucional.

---

<sup>64</sup> Sergio Martinic, “Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina”, en *Revista Iberoamericana de Educación* [en línea], p. 18.

Con esta última idea es importante señalar que, “en los nuevos escenarios tecnológicos y económicos se verifica un nuevo eje de las políticas públicas en educación superior en el marco de la aceleración de la competencia económica, la educación superior ha pasado a tener cada vez un rol más significativo”.<sup>65</sup> Rol que se constata ya que se está inmerso en una sociedad de la información y el conocimiento que demanda la construcción y producción de ciertos saberes especializados donde “el incremento de la producción está asociado al componente de capital humano e investigación científica”.<sup>66</sup> Todo esto también asociado a la idea de la educación superior como servicio y desarrollo nacional acordes a las funciones sustantivas de las universidades.

### **1.2.2. Decisiones políticas en la educación superior e inicio de estudios sobre estudiantes universitarios en México**

Ahora bien, en lo que respecta particularmente a México en cuanto al rumbo y dirección que siguió en materia de política educativa referente a la educación superior, en la década de los 70 y 80, como ya se ha dicho, hubo un gran crecimiento en la educación media superior y superior. Aspecto que obligó al Sistema Educativo Mexicano (SEM) a “estimular y apoyar el crecimiento de las instituciones educativas para atender la demanda de servicios”.<sup>67</sup> En nuestro país concretamente, esta expansión de dichos tipos de educación fue el resultado de movimientos sociales como el movimiento estudiantil de 1968, que propició a que la política desde ese entonces cambiara su drasticidad por lo que, con base en lo expuesto por Bartolucci, “los presidentes Echeverría y López Portillo coincidieron en valorar la educación media superior y superior como un medio de estabilidad política que sirviera para restituir la desgastada legitimidad del régimen”.<sup>68</sup> A lo largo de esos años una de las principales banderas políticas fue la “satisfacción de las aspiraciones escolares de

---

<sup>65</sup> Claudio Rama, *op. cit.*, p. 53.

<sup>66</sup> *Idem.*

<sup>67</sup> Rosamaría Valle Gómez-Tagle, Graciela Rojas Argüelles y Ariadna Villa Lozano, “El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: un método de análisis”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 51.

<sup>68</sup> Jorge Bartolucci, “La polarización educativa en México: la élite y la masa”, en *Revista de la Educación Superior* [en línea], p. 81.

la clase media mediante la ampliación de la oferta de opciones en ambos niveles”.<sup>69</sup> Sin embargo, estas acciones en pro de ganar la legitimidad frente a la sociedad, así como la satisfacción de intereses personales —como la obtención de un título universitario y la importancia económica y social concedida por funcionarios y maestros de educación media y superior al crecimiento de sus universidades—<sup>70</sup> impulsaron la idea de que:

El límite natural del sistema de educación media y superior debería ser garantizar un lugar a cada joven que deseara incorporarse al nivel superior. Sobre la base de esta coincidencia el vínculo entre demanda y oferta educativa se concentró en el crecimiento sin precedentes del sistema de educación superior y en su diversificación en todo el país.<sup>71</sup>

Pero con ello, no se midieron las consecuencias y lo que implicaría esta acción política de garantizar un lugar a todo aquel que deseara ingresar al tipo de educación superior. Esto implicaba más inversión, infraestructura, recursos y capital humano, condiciones que no solo garantizaran el acceso a la educación superior sino también la permanencia, porque, de nada sirve hacer una política que le dé un lugar a cada joven que quiera tener estudios universitarios para que después, por diversas condiciones —socioeconómicas, institucionales y demás—, al final termine abandonando sus estudios, pues esto se traduciría en una pérdida tanto para el joven, su familia, como para la institución y el país. También se remarca que, de acuerdo con Pérez:

La expansión del sistema de educación superior, registrado a partir de los años setenta, se forma en un 60% aproximadamente de primeras generaciones que establecen contacto con la educación superior. [...] Esto implica procesos sociales inaugurales, para los cuales las familias no tienen una experiencia acumulada al respecto de lo que implica la vida estudiantil en este nivel. La valoración de los estudios profesionales se relaciona con el potencial logro de movilidad social más que con el impulso y apoyo directo a los procesos formativos, propiamente hablando.<sup>72</sup>

Tal expansión del sistema de educación superior llevó a descuidar el tema de atender suficientemente su calidad, por lo que, para finales de los años ochenta y principios de los noventa, con la nueva administración pública y el nuevo proyecto modernizador, el sistema de evaluación y acreditación fue una de sus bases

---

<sup>69</sup> *Idem.*

<sup>70</sup> *Idem.*

<sup>71</sup> *Idem.*

<sup>72</sup> Lilia Pérez Franco, “Los factores socioeconómicos que inciden en el rezago y la deserción escolar”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 106.

primordiales; donde el interés por la calidad, el rendimiento, la eficiencia, el uso de indicadores para el monitoreo e incentivos para motivar conductas, fueron los dispositivos más representativos de esta gestión pública.<sup>73</sup> Como lo explica Moreno, en esta administración su estrategia reformista se guiaba por “el interés en la modernización del sistema de educación superior público, lo cual implicaba incrementar la inversión para responder a la masificación y elevar la calidad de la enseñanza y de la investigación”.<sup>74</sup>

En esta década de los años 90, las políticas de Estado situaron a la evaluación como uno de los aspectos fundamentales para el desarrollo de la educación nacional y como herramienta para mejorar la calidad de las instituciones educativas, los programas y los actores de la educación. Esto dio como lugar la creación de distintos órganos e instituciones que marcaron la pauta para propiciar una cultura de evaluación, aunado a ello, también la influencia de las tendencias mundiales de la evaluación educativa.<sup>75</sup> Sin embargo, este nuevo modelo de desarrollo trajo consigo tensiones puesto que “el giro de los años noventa significó el paso ‘de una actitud de negociación pasiva con políticas de subsidio benignas a una actitud de negociación activa con políticas de intervención a través de instrumentos de evaluación’ ”.<sup>76</sup> Muestra de estas tensiones, con base en Moreno, fue la huelga de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a finales de la década de 1990, la cual dejó ver:

El tipo de oposición que una reforma abiertamente pro-mercado hubiera desencadenado, es decir, una confrontación de esa magnitud hubiera descarrilado todo el programa. En otras palabras, la implementación de la reforma debía tomar en cuenta la necesidad de garantizar ciertos equilibrios políticos, y eso implicaba limitar la profundidad y el alcance de la misma.<sup>77</sup>

A pesar de la expansión de la educación media y superior a lo largo de estos años, estas incidencias, intereses políticos y económicos que se presentaron, denotan

---

<sup>73</sup> Cf. Carlos Iván Moreno Arellano, “Las reformas en la educación superior pública en México: rupturas y continuidades”, en *Revista de la Educación Superior* [en línea], p. 37.

<sup>74</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>75</sup> Cf. Rosamaría Valle Gómez-Tagle, Graciela Rojas Argüelles y Ariadna Villa Lozano, “El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: un método de análisis”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, pp. 51-52.

<sup>76</sup> Muñoz, *apud* Carlos Iván Moreno Arellano, *op. cit.*, p. 28.

<sup>77</sup> Carlos Iván Moreno Arellano, *op. cit.*, p. 29.



que la política gestada no dio el ancho para que, así como se tuvo la capacidad de incorporar a más jóvenes a la educación superior, lo mismo pasara en el caso de retenerlos hasta la conclusión de sus estudios. Ejemplo de esta incapacidad son las investigaciones realizadas al respecto y que gracias a estos autores como Bartolucci presentan estudios que dejan ver que:

Un buen número de estudiantes son los primeros en la historia de su familia en acceder a la educación superior. Pero también es sabido que la equidad lograda al momento del ingreso se pierde en el transcurso del ciclo medio y superior. Poco más de la mitad que ingresa al ciclo medio superior logra terminarla; uno sobre tres solamente pasa a la educación superior; uno sobre seis termina los estudios de licenciatura y uno sobre 12 obtiene el grado de licenciado.<sup>78</sup>

Con estos fenómenos ocurridos dentro de las IES, a pesar de las metas logradas de acceso a este tipo de educación, algo sucede que dicho logro queda incompleto puesto que de todos los que logran ingresar a la universidad, pocos la terminan. Es así como estos aspectos empiezan a tomar interés y preocupación en las agendas institucionales.

En México las investigaciones sobre estudiantes universitarios, específicamente ya como egresados, de primer momento, comenzaron a realizarse desde la década de los setenta por varias IES con objetivos diferentes, como, por ejemplo, la información respecto a su inserción laboral y opinión de los egresados sobre su formación obtenida; donde el eje de estos primeros estudios consistía en analizar el impacto de su educación mediante su ubicación en el empleo.<sup>79</sup>

También uno de los primeros estudios realizados en estas décadas fue el trabajo de Josefina Granja *et al.*, donde se realizó un análisis sobre las posibilidades de permanencia y egreso en cuatro Instituciones de Educación Superior en la ciudad de México —antes Distrito Federal— en los años de 1960-1978. En este estudio el interés fue “conocer las posibilidades de permanecer dentro del sistema y egresar

---

<sup>78</sup> Jorge Bartolucci, *op. cit.*, p. 83.

<sup>79</sup> Cf. Giovanna Valenti Nigrini y Gonzalo Varela Petito, “Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresados” [en línea], p. 10.

del mismo”, para lo cual se utilizó como indicador “la relación egresados/primer ingreso / (Tasa de eficiencia terminal)”.<sup>80</sup>

Este tipo de estudios son los que dan el inicio a la exploración y análisis en este campo sobre los estudiantes universitarios y las IES, dado que había un desconocimiento en torno tanto a los problemas de rezago y abandono, sus causas, así como al “desconocimiento de las características, expectativas y condiciones de estudio de los alumnos que cursan el nivel de licenciatura”.<sup>81</sup> Si bien en materia de política educativa poco a poco se avanzó, la realidad es otra y por ello debe estudiarse.

Por lo tanto, para estas décadas de los años 70 y 80, cuando aún había estudios mínimos sobre estos temas —y específicamente relacionados al abandono y rezago, fenómenos que estaban ocurriendo dentro de las IES a partir de la expansión de sus matrículas—, para la Secretaría de Educación Pública (SEP) el problema se debía a tres factores: “el bajo promedio en el bachillerato, el estado civil y la necesidad de los estudiantes en combinar los estudios con la actividad laboral”.<sup>82</sup> Más adelante aumento el número de investigaciones y con ello posibles explicaciones al respecto como, por ejemplo, “[...] factores personales del estudiante (el origen socio-económico); el pasado educativo (el promedio de calificación en la escuela preparatoria); factores institucionales (el apoyo económico a estudiantes, la cultura organizacional) y académicos (la exigencia de las materias, las formas de enseñanza)”.<sup>83</sup> Sin embargo, es hasta los noventa cuando estos estudios pasan a formar parte de los procesos de evaluación<sup>84</sup> y por ende a realizarse más.

---

<sup>80</sup> Josefina Granja Castro, Rocío Juárez González y María de Ibarrola, “Análisis sobre las posibilidades de permanencia y egreso en cuatro Instituciones de Educación Superior del Distrito Federal, 1960-1978”, en *Revista de la Educación Superior* [en línea], p. 3.

<sup>81</sup> Alejandra Romo López y Magdalena Fresán Orozco, “Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 131.

<sup>82</sup> Wietse De Vries *et al.*, “¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios”, en *Revista de la Educación Superior* [en línea], p. 33.

<sup>83</sup> Tinto, Bean y Cabrera, *apud* Wietse De Vries *et al.*, *op. cit.*, p. 33.

<sup>84</sup> *Cf.* Giovanna Valenti Nigrini y Gonzalo Varela Petito, “Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresados” [en línea], p. 10.

De esta última idea, sobre la evaluación de la educación superior, cabe señalar que detrás de ello se encuentra el aspecto de que las IES debían rendir cuentas de alguna manera a la sociedad, Valenti enuncia que ya sea “informando a los organismos representativos de la soberanía, como los congresos estatales y federal, ya sea proporcionando a la opinión pública conocimiento acerca de su desempeño. Todos hechos, internos y externos a las instituciones, colocaron a la evaluación como un elemento central en la educación superior”.<sup>85</sup> Y en el entendido de que la evaluación es una valoración basada en necesidades para la toma de decisiones y acciones que conducen hacia una mejora, esta cobra suma importancia en los debates educativos, así como la calidad y eficiencia con la que cuentan las IES. En otras palabras, “la evaluación debe servirle a México para asegurar que cumple sus objetivos y que lo hace de la mejor manera”.<sup>86</sup>

Por otro lado, desde el lugar del alumno, lograr serlo en una IES no es tarea sencilla ya que, en su mayoría, las universidades —a nivel mundial— llevan a cabo rigurosos procesos de admisión con el fin de “analizar las capacidades de los aspirantes a incorporarse a sus filas”,<sup>87</sup> tratándose así de selectos aspirantes que logran convertirse en alumnos universitarios dado que pasaron ese filtro. Estos procesos de admisión, precisamente, se aplicaron como filtro por la alta demanda que hubo a causa de la ampliación del acceso a la educación superior pública. Además, respecto a la implementación de los exámenes de ingreso a esta educación, Romo y Fresán muestran que investigaciones sugieren que “el rendimiento académico de los estudiantes de primer ingreso se asocia, significativamente, a los puntajes obtenidos en los exámenes de admisión”.<sup>88</sup> Entonces, la idea de que ingresen a alguna carrera de la universidad dependerá de los puntajes obtenidos, y quien tenga

---

<sup>85</sup> *Ibid.*, p. 9.

<sup>86</sup> Rosamaría Valle Gómez-Tagle, Graciela Rojas Argüelles y Ariadna Villa Lozano, “El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: un método de análisis”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 53.

<sup>87</sup> Adrian Israel Yañez Quijada y Guadalupe González Lizárraga, “La influencia de los antecedentes socioeconómicos sobre el acceso a las Escuelas Normales de Sonora”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 133.

<sup>88</sup> Alejandra Romo López y Magdalena Fresán Orozco, “Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, pp. 128-129.

los mínimos indispensables para entrar a estas, se cree, bajo el supuesto anterior, que de alguna manera garantizará su aprovechamiento y rendimiento académico, por eso es que no todos entran.

Es por ello que a partir de estos años comienzan a desarrollarse, tanto por las Instituciones de Educación Superior (IES), como la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), una diversidad de estudios referentes a la población escolar universitaria (aspirantes, asignados/aceptados, los que ingresan y los que egresan);<sup>89</sup> esto es, perfiles de ingreso, trayectorias escolares, estudios de egresados, porcentajes de egreso y titulación, mercado laboral, etc.

Guzmán y Saucedo revelan que de aquí en adelante “en los trabajos mexicanos se ha privilegiado el abordaje del estudiante como parte de un conglomerado y se ha tendido a describir sus características a partir de ciertos indicadores, así como a explicar los fenómenos estudiantiles a partir de la correlación de variables dentro de análisis cuantitativos”.<sup>90</sup> Esto porque, como ya se ha dicho, a lo largo de los años se presentaron este tipo de fenómenos como el rezago y abandono que impactaron en las tasas de egreso y titulación, ya que en un principio se desconocían las condicionantes que podían originar problemas como bajos índices de eficiencia terminal, titulación y egresos después del tiempo establecido.

Valenti afirma que estudios como estos proveen de amplia y “objetiva información a los académicos y a quienes toman decisiones, y con ello fortalecer el diseño y la revisión de los planes y programas de estudio, así como la planeación académica con visión estratégica de largo plazo”,<sup>91</sup> puesto que al problematizar por qué reprobaban y abandonan los alumnos sus estudios universitarios, permite buscar y

---

<sup>89</sup> Cf. Giovanna Valenti Nigrini y Gonzalo Varela Petito, *op. cit.*, p. 7.

<sup>90</sup> Carlota Guzmán Gómez y Claudia L. Saucedo Ramos, “La investigación sobre alumnos en México: dimensiones y tendencias principales (1992-2002), en Patricia Ducoing Watty, coord., *Sujetos, Actores y Procesos de Formación* [en línea], p. 655.

<sup>91</sup> Giovanna Valenti Nigrini y Gonzalo Varela Petito, *op. cit.*, p. 12.

encontrar otros caminos poniendo en cuestión las respuestas universalmente válidas.<sup>92</sup> En palabras más precisas:

Cuando nos preguntamos quiénes repiten en nuestra institución, cómo son los que repiten, por qué repiten, qué hacemos para que repitan, qué podemos hacer para que no repitan; es decir, cuando explicamos la situación, formulamos hipótesis del problema y problematizamos mediante la confrontación y el consenso, entran en juego distintas miradas sobre una misma realidad. Estamos produciendo conocimiento, miramos y nos miramos en el problema.<sup>93</sup>

Al cuestionar estos aspectos se pueden obtener respuestas para saber qué condiciones y factores repercuten en ciertos resultados tanto positivos como negativos en la escolarización universitaria. Y afortunadamente con el paso de los años, gracias a la sistematización de la información y con los avances tecnológicos, se ha logrado almacenar gran cantidad de datos que se analizaron convirtiéndolos en información valiosa para tener así una aproximación de esta realidad educativa universitaria. Y es que “los estudiantes, desde el momento que ingresan a la institución, comienzan a generar información académica, socioeconómica y de índole personal, con sus resultados en los exámenes de selección, datos socioeconómicos, de hábitos de estudio, el registro de sus calificaciones”.<sup>94</sup> Datos que permiten hacer cruces de información y análisis para describir, explicar y determinar causas que propician resultados tanto óptimas como deficientes.

Con investigaciones en este campo se puede contar con antecedentes y experiencias para poder tener bases conceptuales y metodológicas sobre estos temas en cuestión; así como profundizar y extender el análisis de dichos estudios para identificar casos concretos y hacer comparaciones, identificar las áreas de oportunidad donde se encuentran las incidencias y desarrollar propuestas y planes de acción para atender estos problemas que ocasionan la reprobación, abandono, ausencia y rezago estudiantil en la educación superior.

Por tal motivo, a continuación, se presenta un estado de conocimiento sobre investigaciones referentes a los estudiantes universitarios realizados en las últimas

---

<sup>92</sup> Cf. Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación, *La planificación desde un currículum prescriptivo*, p. 15.

<sup>93</sup> *Idem*.

<sup>94</sup> Ileana del Rosario López López, Carlos Estrada Pinto y Antonio Armando Aguilera Güemez, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 155.

décadas, los cuales empiezan desde una preocupación institucional por detectar a que se debe el rezago y abandono estudiantil, ya que impactan directamente en la eficiencia terminal de las IES, así como en los procesos formativos y experiencias escolares de los alumnos universitarios.

Dicho estado de conocimiento fue realizado y coordinado por Carlota Guzmán y Claudia L. Saucedo, donde se incorporan aquellas investigaciones realizadas durante el periodo 1992-2002 y que tienen como objeto de estudio a estudiantes y alumnos. De tal manera, en este estado de conocimiento en el apartado titulado “La investigación sobre alumnos en México: Dimensiones y tendencias principales (1992-2002)” exponen sus hallazgos y señalan que:

Las investigaciones varían en cuanto al tipo de interés que tienen al analizar a los alumnos y, de acuerdo con ello, distinguimos los estudios que toman como objeto central de conocimiento al alumno y los que parten de problemas más amplios pero que recopilan los datos en poblaciones estudiantiles. De esta manera, encontramos que 168 de los trabajos (76.9%) se interesan por el alumno y el estudiante como centro de la investigación y lo ubican en relación con el contexto escolar y con su condición de alumno. El resto de las investigaciones (48, equivalentes a 23%), parten de un interés colateral, pero aportan conocimientos importantes acerca de diversas dimensiones de los alumnos [...] Tal es el caso de trabajos referidos, por ejemplo, a la sexualidad, a las adicciones o al estrés, que toman como población de estudio a los alumnos de determinado nivel educativo [...].<sup>95</sup>

Al respecto, el tipo de investigaciones con relación a los estudiantes universitarios que son de interés para este trabajo, el acento está en el alumno y su contexto escolar, su tránsito por la IES.

El estado de conocimiento subraya que, sobre el tipo de producto de las investigaciones, estas se desarrollan y encuentran mayormente en artículos de revista (45.5%), seguido de ponencias (23.0%), tesis de maestría (11.5%), capítulo de libro (4.8%), tesis de doctorado (3.8%) y otros (2.4%).<sup>96</sup> Aquí se puede ver que se trata de una preocupación institucional y académica que se ha trabajado y desarrollado para ampliar este campo de investigación, en el entendido de que los alumnos y estudiantes tienen un papel importante en las instituciones educativas.

---

<sup>95</sup> Carlota Guzmán Gómez y Claudia L. Saucedo Ramos, “La investigación sobre alumnos en México: dimensiones y tendencias principales (1992-2002)”, en Patricia Ducoing Watty, coord., *op. cit.*, p. 660.

<sup>96</sup> Cf. Carlota Guzmán Gómez y Claudia L. Saucedo Ramos, “La investigación sobre alumnos en México: dimensiones y tendencias principales (1992-2002)”, en Patricia Ducoing Watty, coord., *op. cit.*, p. 661.

En cuanto al enfoque disciplinario con el que se realizan estas investigaciones se tiene que:

El tema de los estudiantes es abordado desde diversas perspectivas disciplinarias. En las investigaciones realizadas durante esta década encontramos a la psicología como disciplina predominante, ya que 43.1% de los estudios que rastreamos son realizados desde este enfoque. En segundo lugar se encuentra la sociología con 26.8% de las investigaciones y pedagogía con 9.1%.<sup>97</sup>

Estos datos permiten inferir que existe un mayor interés por la psicología en conocer a los estudiantes, quizá desde sus procesos cognitivos con relación a su aprendizaje y entorno, habilidades socioemocionales, percepciones, etc. Lo cual es un aspecto por destacar ya que —además de los análisis sociológicos que refieren a aspectos como el grupo etario, estatus económico, relaciones, actividades y comportamiento entre grupos, hechos sociales que van a lo macro, lo general— lo psicológico refiere a lo particular, a cada individuo, se hace un análisis más fino y desde un plano subjetivo.

Respecto a la mirada pedagógica, el porcentaje es menor en comparación con los anteriores, pero no desmerita el interés de este campo sobre los estudiantes y alumnos universitarios para la pedagogía, ya que estos son uno de los actores principales del fenómeno educativo y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para la pedagogía es muy importante indagar y apoyarse desde las otras disciplinas como la historia, la psicología, sociología, economía, etc., ya que la pedagogía cuenta con esta mirada articuladora que describe, analiza y explica los fenómenos educativos enmarcados en cierto espacio-tiempo. Hacer un análisis desde la pedagogía vinculado con este tema específicamente de los estudiantes universitarios, permite tener un horizonte de intelección más amplio que dé cuenta del hecho educativo, del tránsito de los alumnos por las instituciones escolares, de sus experiencias, haciendo un análisis desde sus condiciones personales y académicas que impactan en su rendimiento, identificando posibles factores, explicaciones y soluciones a problemas como el rezago y abandono, así como los casos de éxito para estudiar, y mejores planeaciones institucionales y pedagógicas.

---

<sup>97</sup> *Ibid.*, pp. 662-663.

Después de saber desde que disciplina se llevan a cabo estas investigaciones, cabe preguntarse cuál es el enfoque metodológico que utilizan, para ello, en dicho estado de conocimiento se tiene que un 68.9% son de corte cuantitativo y 29.2% de corte cualitativo.<sup>98</sup> Estas cifras dejan ver que los análisis ya no solo se hacen desde números, gráficas, frecuencias, etc., ahora también están de por medio las percepciones, significados y sentidos, la voz de los actores mismos. Ambos enfoques dan cuenta de la realidad educativa y son importantes y complementarios el uno del otro para tener análisis y respuestas más detalladas.

Referente al nivel educativo de los alumnos que llevan a cabo las investigaciones, se encontró que son más las investigaciones que se centran en estudiantes de licenciatura (49.7%), en segundo lugar están los estudios de bachillerato (24.4%) y en tercer lugar los de secundaria (12.4%).<sup>99</sup> Aquí es notable que se analiza más a la población de educación superior, quizá porque se rastrea su trayectoria escolar universitaria y previa, además de que es el último escalón de la educación post-obligatoria y existe el interés por conocer los factores y percepciones de aquellos que logran acceder, permanecer y egresar de este nivel; pero también conocer aquella población que no le es posible la culminación de sus estudios universitarios y que desafortunadamente son más los casos donde no concluyen en tiempo y forma, como se vio en apartados anteriores.

Ahora bien, de la ubicación geográfica del lugar de origen de la población objeto de estudio, se tiene que “gran parte de la investigación se refiere a poblaciones ubicadas en la Ciudad de México”.<sup>100</sup> Tratándose de estudiantes locales que optan por las IES cercanas, pero también a aquellas más grandes y demandadas que se encuentran en esta zona, a saber, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

---

<sup>98</sup> *Ibid.*, p. 663.

<sup>99</sup> *Idem.*

<sup>100</sup> *Ibid.*, p. 665.



Y con relación a las temáticas de estas investigaciones que se relacionan con el presente estudio, un 20.6% se trata sobre las características socioeconómicas, familiares y académicas de los alumnos y un 16.7% sobre la formación profesional.<sup>101</sup> Específicamente el primer porcentaje da cuenta de un pequeño pero significativo interés por ahondar e incrementar más en este campo, ya que estas características permiten conocer las condiciones, o como dice Ragueb Chain, la mochila con la que cargan los alumnos universitarios, con ello refiere a que “cuando se tiene debidamente organizada la información sobre las características de los estudiantes y sobre su trayectoria escolar, es posible explorar las relaciones entre ambas, es decir, entre los recursos que los estudiantes traen en su ‘mochila’ y los resultados que obtienen en su tránsito por la escuela”.<sup>102</sup>

Finalmente, las autoras señalan que “el interés por los alumnos y estudiantes se ha incrementado y que, efectivamente, hay una mayor conciencia de su papel dentro de las instituciones escolares y, por ende, de la necesidad de conocerlo y de investigar diversas problemáticas”.<sup>103</sup>

Si bien los factores que influyen en el tránsito de los alumnos por la universidad y en su egreso son multifactoriales, es importante que, a partir de investigaciones llevadas a cabo al respecto, se tenga una aproximación sobre cuáles podrían ser los factores que influyen tanto positiva como negativamente en estos fenómenos del rezago, abandono o permanencia, y de esta manera tener un punto de partida documentado para desarrollar y estar en constante actualización sobre los factores o determinantes que influyen en ciertos resultados, ya que los tiempos cambian y surgen nuevos retos y problemas a enfrentar y explicar.

### **1.3. Estudios sobre egreso y estudiantes universitarios de la UNAM**

Una vez visto el crecimiento tanto de la educación superior como el interés por incursionar en el campo sobre los estudiantes universitarios, y debido a que la

---

<sup>101</sup> *Ibid.*, p. 666.

<sup>102</sup> Ragueb Chain Revuelta, “Prólogo”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 12.

<sup>103</sup> Carlota Guzmán Gómez y Claudia L. Saucedo Ramos, “La investigación sobre alumnos en México: dimensiones y tendencias principales (1992-2002)”, en Patricia Ducoing Watty, coord., *op. cit.*, p. 641.

presente investigación gira en torno a los alumnos de la UNAM, a continuación se muestran aquellos estudios realizados con relación a estos temas sobre trayectorias escolares, eficiencia y factores que influyen en el egreso, abandono, rezago y demás, que dan cuenta de la población escolar y la eficiencia de la UNAM respecto a retener a sus estudiantes hasta la culminación de sus estudios superiores.

Cabe aclarar que para la UNAM egresado es aquel alumno que “cubre la totalidad de los créditos de las asignaturas o actividades académicas establecidos en el plan de estudios. En la Universidad este concepto solo aplica en los niveles: bachillerato, técnico y licenciatura”.<sup>104</sup> En ese sentido, la documentación de este apartado se basa principalmente en el nivel licenciatura.

Entonces bien, en la UNAM se han llevado a cabo desde la década de los años 60, estudios referentes a la eficiencia terminal, el rezago, abandono escolar y, más adelante, en torno a los factores que influyen en las trayectorias escolares y con ello en el egreso, perfiles de ingreso, características de los estudiantes, egreso y empleo, etc. Para ello, Buentello afirma el considerar que los problemas como:

El rezago, la reprobación y la deserción escolar, afectan la eficiencia terminal por la diversidad de factores que interactúan y dificultan su solución y complejizan esta problemática. Estos fenómenos han sido preocupación permanente y objeto de investigaciones; las referidas a la Eficiencia Terminal (ET) han estado orientadas a conocer su dimensión cuantitativa e incorporan aspectos como la trayectoria y rendimiento escolares, tiempo en que se realizan los estudios, el egreso y titulación.<sup>105</sup>

La importancia de indagar sobre estos temas radica en que estos estudios son indispensables para identificar y realizar una radiografía, un acercamiento que dé cuenta de la realidad educativa de tipo superior; realidad a la que se puede aproximar mediante el análisis del trayecto de los alumnos a lo largo de su proceso formativo en las diferentes carreras con las que cuenta la universidad.

Por lo tanto, este apartado tiene el propósito de mostrar someramente algunos de los estudios con relación a los alumnos universitarios, sus trayectorias, perfiles de ingreso y eficiencia terminal de la universidad. Se trata de investigaciones realizadas

---

<sup>104</sup> Dirección General de Planeación-UNAM, “Glosario de términos estadísticos versión 2019” [en línea], p. 13.

<sup>105</sup> Clara Patricia Buentello Martínez, “Deserción escolar, factores que determinan el abandono de la carrera profesional”. Estrategias y condiciones para el desarrollo del estudiante” [en línea], p. 2.

a finales del siglo pasado y comienzos de este. Para la búsqueda y documentación de estos trabajos se recurrió a Google académico y TESIUNAM con la intención de identificar algunos estudios que se han realizado sobre trayectorias escolares, causas de rezago y abandono escolar, eficiencia terminal, y también términos como 'rendimiento escolar', 'desempeño, fracaso o éxito escolar' que se vinculan con aspectos que inciden en el egreso.

A continuación, solo se abordarán aquellas investigaciones que se relacionan más con la población de estudio del presente trabajo y que brindan más referentes teóricos y metodológicos, así como aportaciones en sus resultados sobre el tema en cuestión.

De la búsqueda en TESIUNAM sobre los temas relacionados con el presente objeto de estudio que es sobre los factores académicos y personales de los alumnos de la licenciatura en Pedagogía que influyen en su egreso, se encontró que de la exploración sobre el término 'trayectorias escolares', son seis las tesis encontradas, de las cuales tres tienen como población de estudio a los alumnos de Pedagogía, de éstas, dos estudian las trayectorias escolares de los alumnos de licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y una estudia las trayectorias escolares de los alumnos de doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras.

Respecto a la búsqueda 'rezago escolar' son 11 las tesis encontradas de las cuales dos abordan dicho rezago de los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía, pero de distintas entidades, de estas una corresponde a la población del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia impartida por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y la otra, a las universitarias de la carrera en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

Sobre 'abandono escolar' son 85 los registros encontrados en TESIUNAM, sin embargo, son pocos los estudios de caso referentes a la población universitaria de la UNAM, solo se encontraron algunos que refieren a los factores que influyen en el abandono universitario en entidades como, por ejemplo, la Escuela Nacional de Trabajo Social, la Facultad de Medicina, la Escuela Nacional de Enfermería y

Obstetricia, la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, muy pocas sobre el abandono en el área de las artes y humanidades de la UNAM.

En cuanto a 'eficiencia terminal' son 26 los registros, y de estos, tres se relacionan con Pedagogía, corresponden a la Facultad de Estudios Superiores Aragón. Y sobre la búsqueda de términos como 'rendimiento escolar', 'desempeño, fracaso o éxito escolar', la mayoría de las tesis refieren a cuestiones conceptuales o análisis de factores, pero en el tipo de educación básica y media superior, es decir, estudios de caso de primarias y secundarias, así como bachilleratos no pertenecientes a la UNAM.

Señalado lo anterior, se procede con dicha documentación.

Como se mencionó en un apartado anterior, el trabajo de Josefina Granja, Rocío Juárez y María de Ibarrola, en la década de los años 60, fue uno de los primeros estudios en abordar temas respecto a las posibilidades de permanencia y egreso universitario, donde la UNAM es una de las cuatro IES analizadas. El objeto de estudio de esta investigación refiere a la relación entre escolaridad superior y empleo. Entre sus resultados exponen, por un lado, que "los factores socioeconómicos que influyen negativamente en el rendimiento académico son menores en este nivel, puesto que la población que accede al mismo procede de sectores sociales que tienen mejores condiciones de existencia en relación con las de la población en general".<sup>106</sup> Y por otro lado, sobre el indicador 'relación egresados/primer ingreso (tasa de eficiencia)' que utilizaron para el análisis de este estudio, muestran que para las 15 generaciones en las cuatro instituciones analizadas durante el periodo 1960-1978, dicha relación es menor al 60%.<sup>107</sup> Específicamente en el caso de la UNAM, señalan que en ese periodo se incrementó el ingreso, pero se abrió una brecha con respecto al egreso<sup>108</sup> tal como se puede ver en la siguiente gráfica de dichas autoras.

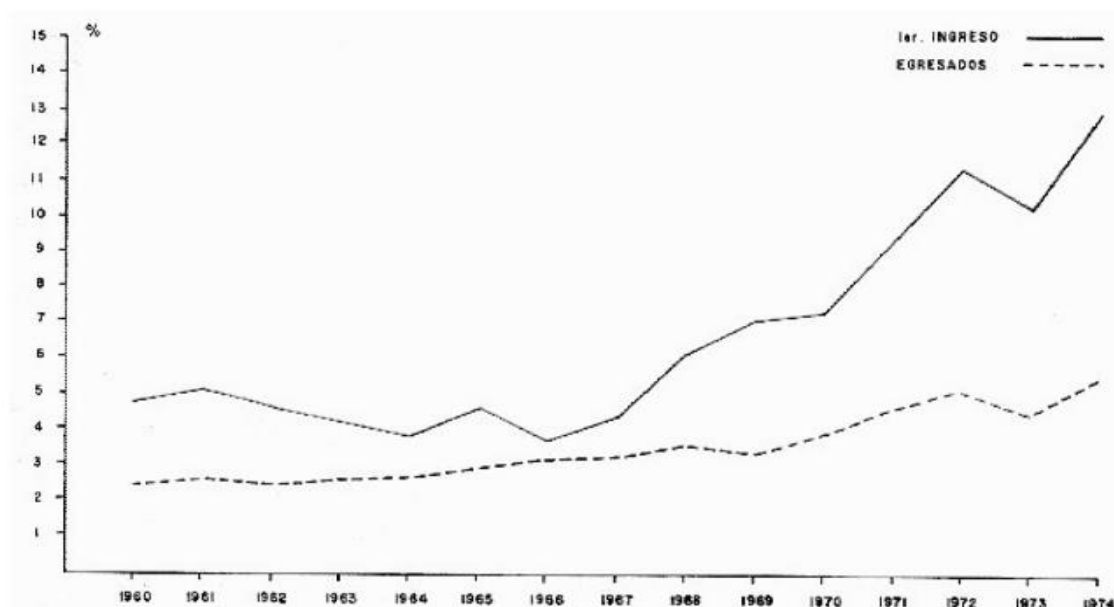
---

<sup>106</sup> Josefina Granja Castro, Rocío Juárez González y María de Ibarrola, "Análisis sobre las posibilidades de permanencia y egreso en cuatro Instituciones de Educación Superior del Distrito Federal, 1960-1978", en *Revista de la Educación Superior* [en línea], p. 9.

<sup>107</sup> *Idem.*

<sup>108</sup> *Ibid.*, p. 15.

## Gráfica relación ingreso/egreso en la UNAM, periodo 1960-1974.



GRAFICA 5

VI.23 CRECIMIENTO PROPORCIONAL DEL EGRESO FRENTE  
AL PRIMER INGRESO. TOTALES: UNAM.

DIE - CINVESTAV - IPN  
Proy. Educ. Sup. - Empleo

Tomada de: Josefina Granja Castro, Rocío Juárez González y María de Ibarrola, "Análisis sobre las posibilidades de permanencia y egreso en cuatro Instituciones de Educación Superior del Distrito Federal, 1960-1978", en *Revista de la Educación Superior* [en línea], p. 9.

Finalmente, las autoras concluyen con la afirmación de que:

Una de las notas características de las instituciones de educación superior analizadas, y muy posiblemente de la enseñanza superior a nivel nacional, es su elevado índice de no correspondencia entre el ingreso y la terminación del ciclo. El hecho de que las medias -X- calculadas para las tasas de egresados estén alrededor del 50 por ciento nos dice que lo más común es que los alumnos realicen recorridos que rebasan los tiempos previstos.<sup>109</sup>

Con este estudio se comienza a visibilizar la incapacidad y problema que las IES han tenido para aumentar el egreso en comparación con el ingreso.

Otro estudio, en la década de los años 70, como un primer acercamiento y estimaciones de los niveles de eficiencia terminal en la UNAM, así como para la mayoría de las carreras impartidas en esta universidad y en sus escuelas y facultades que la integran, es el de Rosa María Camarena, Ana María Chávez y José Gómez Villanueva. Los datos para su cálculo fueron obtenidos de los anuarios

<sup>109</sup> *Idem.*

estadísticos de la UNAM y sus resultados señalan que, sobre la eficiencia terminal promedio en esta, indica que “por cada 100 alumnos que iniciaron alguna carrera de licenciatura durante el periodo 1970-4, lograron egresar 50, en tanto que entre los que ingresaron en el periodo 1975-78, el egreso descendió a 38 alumnos”.<sup>110</sup> Con relación a la entidad que interesa para este estudio, a saber, la Facultad de Filosofía y Letras, en el periodo 1975-78 fue una de las entidades con menor eficiencia.<sup>111</sup>

En la década de los años 80, el estudio de Bárbara Lorenia Castillo y Leticia del Carmen Malvaez —quienes realizaron un estudio de caso de una generación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM— sobre los factores que inciden en la deserción escolar en la educación superior, les dan más peso a los factores de tipo socioeconómicos y académicos, pero en sus resultados exponen que las variables relativas al factor académico (promedio de la escuela de procedencia, rendimiento académico, reprobación) fueron las más determinantes para la situación de abandono escolar.<sup>112</sup>

Otros estudios y autores que abordan de alguna manera estos temas con relación a la UNAM, Carlota Guzmán los menciona en su estado de conocimiento anteriormente mencionado, y son los siguientes:

Para la década de los años 90, Ordorika describe a los estudiantes de la UNAM en cuanto a términos socioeconómicos y culturales se refiere. Bartolucci también analiza las características socioeconómicas de los estudiantes de la UNAM. Milena Covo en 1990 habla sobre la composición social del estudiantado de la UNAM. Holguín y Álvarez-Icaza, definen el perfil del alumno de primer ingreso y de reingreso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM y toman en cuenta los datos personales y familiares, antecedentes académicos y consideraciones de los alumnos sobre el plan de estudios y otros aspectos. Bazán,

---

<sup>110</sup> Rosa María Camarena C., Ana María Chávez G., y José Gómez Villanueva, “Eficiencia Terminal en la UNAM: 1970-1981”, en *Perfiles Educativos* [en línea], p. 4.

<sup>111</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>112</sup> Cf. Bárbara Lorenia Castillo Carranza y Leticia del Carmen Malvaez Vidal, *La deserción escolar en el nivel de enseñanza superior: un caso*, p. 144.

en 1995, compara las características socioeconómicas y culturales de los alumnos de Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) con los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), ambos de la UNAM. Por su parte, Melgar analiza situaciones de exclusión y desigualdad social para el caso de la UNAM. Herrera Nieto *et al.*, para 1999, les interesa investigar sobre los conocimientos que adquirieron en el bachillerato los alumnos de nuevo ingreso de la Licenciatura en Cirugía Dental de la FES Zaragoza de la UNAM. Mientras que, Foglia *et al.*, respecto a la misma entidad, plantel y licenciatura, les interesa identificar el perfil académico y socioeconómico del alumno de primer ingreso a esta carrera. Y para el año 2001, Martínez *et al.*, averiguan sobre las características académicas y socioeconómicas de los estudiantes de primer ingreso al posgrado de la UNAM de la cohorte de ese año.<sup>113</sup>

Ahora bien, ya para los años 2000 en adelante, se realizó la búsqueda en TESIUNAM y Google académico sobre aquellos trabajos de tesis que aborden estos temas, a continuación, se presentan algunos de estos que se vinculan más con el objeto de estudio de la presente investigación.

Angélica Nayeli Téllez, en su tesis *La eficiencia terminal en la licenciatura en pedagogía en la ENEP-Aragón. Un estudio de caso (1997-2001, 1998-2001, 1999-2002)*, año 2005, tras el problema que identifica en el caso de la UNAM y de las IES a nivel nacional sobre los bajos índices de eficiencia terminal, realiza una investigación donde uno de sus objetivos es analizar el comportamiento matricular de dicha licenciatura, nombrada en su título de tesis, mediante datos estadísticos proporcionados por el Departamento de Servicios Escolares de esa entidad. Entre sus resultados muestra que los alumnos dentro de la FES Aragón “no concluyen sus estudios en el tiempo establecido de forma regular, y que la eficiencia terminal dentro de la Licenciatura en Pedagogía alcanza un promedio general de (42.5%)

---

<sup>113</sup> Cf. Carlota Guzmán Gómez y Claudia L. Saucedo Ramos, “Características socioeconómicas, familiares y académicas de los alumnos”, en Patricia Ducoing Watty, coord., *op. cit.*, pp. 672-690.

como resultado de las tres generaciones analizadas, reflejando rezago en su trayectoria escolar”.<sup>114</sup>

En la tesis de Valeria Millán Ríos, *Trayectoria académica de licenciaturas de la Universidad Nacional Autónoma de México: egreso y abandono, un análisis de cohorte*, del año 2006, su principal motivo consistió en “analizar y profundizar el conocimiento institucional de la trayectoria académica del estudiante a nivel licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), campus Ciudad Universitaria (CU), poniendo especial atención a los factores asociados al egreso y abandono [...]”.<sup>115</sup> Este estudio tiene varias aportaciones en cuanto a la composición de la matrícula universitaria, por ejemplo, nos muestra que a partir del año 2000 existe un ligero aumento de las mujeres en la universidad y que estas también triplicaron su egreso.<sup>116</sup> También se tiene que el egreso, controlado por la duración del plan de estudios, es superior en carreras más largas y menor en carreras de poca duración.<sup>117</sup> Sobre la edad, los resultados exponen que el ingresar en edades mayores a la universidad se ve reflejado en un mayor abandono.<sup>118</sup> En cuanto a los antecedentes académicos se tiene que “el haber estudiado en el CCH [Colegio de Ciencias y Humanidades] contra haber estudiado en la ENP [Escuela Nacional Preparatoria] reduce las probabilidades de egreso”.<sup>119</sup> Referente a los factores económicos se señala que estos no tienen mucha importancia debido a que “la población que ingresa a las licenciaturas de CU es de por sí una población selectiva [...] y [...] porque la UNAM cumple con la misión social de las IES de subsanar las desigualdades socioeconómicas al ingreso de sus miembros en el transcurso de sus estudios para colocarlos en igualdad de competencia”.<sup>120</sup> Toda esta información proviene del análisis de la base de datos a partir de los registros académicos de los alumnos de la UNAM Campus CU, facilitada por la Dirección

---

<sup>114</sup> Angélica Nallely Téllez Fuentes, *La eficiencia terminal en la licenciatura en pedagogía en la ENEP-Aragón. Un estudio de caso (1997-2001, 1998-2001, 1999-2002)* [en línea], p. 101.

<sup>115</sup> Valeria Millán Ríos, *Trayectoria académica de licenciaturas de la Universidad Nacional Autónoma de México: egreso y abandono, un análisis de cohorte*, p. 6.

<sup>116</sup> *Ibid.*, pp. 10-16.

<sup>117</sup> *Ibid.*, p. 45.

<sup>118</sup> *Ibid.*, p. 61.

<sup>119</sup> *Ibid.*, p. 66.

<sup>120</sup> *Ibid.*, p. 69.



General de Planeación de la UNAM, información correspondiente desde el semestre 1990-1 al semestre 2006-1.<sup>121</sup>

En conclusión, Millán se pregunta si ¿existe un perfil del éxito y uno del fracaso?, y tras su análisis afirma que no lo hay en términos de las características al ingreso y que más bien “las probabilidades de éxito y fracaso se construyen en la trayectoria académica, es decir, en el transcurso de los estudios”.<sup>122</sup> Sin embargo, cabe mencionar que en uno de sus resultados, el factor de la escuela de procedencia referente al bachillerato UNAM (equivalente a tres cuartas partes) demuestra que estos alumnos que provienen de este sistema UNAM registran el mayor egreso y menor abandono cuando se controla por causa de ingreso.<sup>123</sup>

Carlota Guzmán y Olga Victoria Serrano en su trabajo del año 2011 titulado “Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM”, como bien mencionan, dos son las vías para ingresar a las licenciaturas de la UNAM ya sea en el sistema escolarizado o abierto: una es por el conocido pase reglamentado con el que cuentan aquellos alumnos que concluyeron sus estudios en alguno de los bachilleratos UNAM, a saber, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias Humanidades (CCH) — cumpliendo con sus respectivos requisitos—, la otra vía es mediante el concurso de selección que consta de un examen de 120 reactivos sobre ciertas áreas de conocimiento.

Sin embargo, ante la situación existente de cifras altas sobre jóvenes que no logran ingresar a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), dichas autoras se preguntan sobre cuáles son las características que tienen los jóvenes que logran ingresar y los que quedan fuera, cuáles son los factores y condicionantes socioeconómicas, culturales, académicas y personales que influyen en el ingreso a la educación superior. Para ello, su población objeto de estudio fueron los estudiantes de primer ingreso que aspiran a obtener un lugar en las licenciaturas de

---

<sup>121</sup> *Ibid.*, p. 38.

<sup>122</sup> *Ibid.*, pp. 70-74.

<sup>123</sup> *Ibid.*, p. 77.

la UNAM por medio del concurso de selección, en el ciclo 2006-2007. El análisis se basó en la aplicación de modelos de regresión logística multivariados que permiten “identificar el efecto de una variable independiente sobre una variable dependiente dicotómica, en la presencia de otras”.<sup>124</sup> Este análisis y procesamiento de la información fue con la ayuda del paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Como resultado de este modelo, el ser aceptado en la UNAM se explica por todas las variables que lo integran, las cuales son las siguientes: características personales (edad y sexo), aspectos socioeconómicos (ingresos mensuales mínimos familiares), antecedentes educativos (tipo de escuela de procedencia, promedio de bachillerato), recursos educativos y culturales (escolaridad de los padres, accesos materiales como libros de texto, revistas, internet, etc.). Específicamente los resultados muestran que “los aspirantes con mayores probabilidades de ingresar son hombres, de mayor edad, de origen socioeconómico medio y alto, que tienen un alto promedio de bachillerato, que estudiaron en escuelas privadas y que tienen acceso a recursos culturales y educativos”.<sup>125</sup> Concluyen que los factores socioeconómicos inciden de manera evidente en las oportunidades de ingreso a la educación superior por concurso de selección en contraste con la incidencia de estos factores en otros procesos como el desempeño, la reprobación, el rezago, la permanencia y el egreso.<sup>126</sup>

En esta parte, sobre el ingreso a la educación superior, es interesante que, tal como lo señalan en sus conclusiones las autoras, a pesar de que existe documentación respecto a que las mujeres tienen mejor desempeño, estas son las que tienen menos probabilidad de ingresar a la Universidad. Se señala el gran peso del promedio de bachillerato como predictor de permanencia y desempeño a lo largo de la licenciatura.<sup>127</sup>

---

<sup>124</sup> Carlota Guzmán Gómez y Olga Victoria Serrano Sánchez, “Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM”, en *Revista de la Educación Superior* [en línea], p. 39.

<sup>125</sup> *Ibid.*, p. 32.

<sup>126</sup> *Ibid.*, p. 50.

<sup>127</sup> *Ibid.*, pp. 50-51.

En la tesis de Karina Annai Sánchez Velázquez, *Un estudio sobre las trayectorias escolares de los alumnos de doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras generaciones 2000-2008*, del año 2011, presenta un estudio de tipo cualitativo y cuantitativo con el objetivo de analizar y describir el índice terminal de graduación, índice de permanencia y los factores relacionados a dichas trayectorias. Como resultados menciona que las mujeres son las que representan la mayor matrícula en carreras afines a la educación. Respecto a la edad señala que “los alumnos más jóvenes mostraron una mayor regularidad académica”,<sup>128</sup> que la mayoría provienen de la UNAM y que “conforme avanzan los estudios los promedios incrementan, llegando a ser excelentes, este factor se convierte en favorable para la conclusión de estudios en el Posgrado”.<sup>129</sup> Sobre el estado económico de los alumnos del doctorado en Pedagogía “la mayoría provienen de padres con pocos estudios menores a la secundaria y su situación económica es suficiente, así mismo la mayoría trabaja y alguna persona depende de ellos, menos de la mitad cuenta con el apoyo de algún tipo de beca que les ayudará a continuar con sus estudios”.<sup>130</sup>

Jessica Yasmin Pedraza Trejo, en su tesis del año 2015, *Trayectorias escolares en la licenciatura en Pedagogía turno vespertino periodo 2014-2 de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Estudio de caso*, como objetivo general menciona el conocimiento de dichas trayectorias además de conocer los factores que inciden en su tránsito universitario. Se trata de un estudio exploratorio con elementos descriptivos y correlacionales, donde se elaboró y aplicó un cuestionario a la población objeto de estudio. Como resultados, los determinantes que inciden en la trayectoria escolar de la población estudiada son multifactoriales y se relacionan entre sí, sin embargo, se destacan más el desfase entre los cursos, semestre y generaciones en las que deberían estar los alumnos, al proceso de enseñanza, recursos educativos y el escaso uso de herramientas tecnológicas en los procesos

---

<sup>128</sup> Karina Annai Sánchez Velázquez, *Un estudio sobre las trayectorias escolares de los alumnos de doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras generaciones 2000-2008*, pp. 88-89.

<sup>129</sup> *Ibid.*, p. 89.

<sup>130</sup> *Idem.*

de enseñanza y aprendizaje, así como aspectos por parte de la institución y los servicios ofrecidos.<sup>131</sup>

Noé Montaña Cruz, en el año 2017, se inclina con su tesis titulada *Factores que influyen en el rezago escolar de los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía SUAYED, Sede Oaxaca*, a los estudiantes universitarios que optan por la oferta educativa del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia impartida por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Metodológicamente pensó en un cuestionario el cual aportó información sobre las causas del rezago de los estudiantes de dicha licenciatura. El objetivo principal de este estudio fue identificar y analizar los factores que condicionan el rezago y la deserción de esta población. Entre sus resultados señala que “la educación a distancia posee características diferentes del sistema escolarizado, y una de estas es la heterogeneidad de edades”.<sup>132</sup> También que las situaciones que llevan al rezago a estos estudiantes tienen que ver más con la falta de tiempo y motivos laborales.<sup>133</sup>

María Teresa Mosqueda, en su tesis del año 2020 *Las trayectorias escolares de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Acatlán*, explora la trayectoria escolar de los estudiantes de las generaciones 2016 a 2019 de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, con el objetivo de “analizar el comportamiento de las trayectorias escolares, como una forma de identificar los factores que pueden incidir en la deserción y abandono escolar [...]”<sup>134</sup>. Utiliza el método biográfico y también datos estadísticos, así como un cuestionario diseñado con base en cuatro categorías nodales, estas son: Social, Formación Académica, Motivación e Identidad, de las cuales derivan diferentes variables e indicadores. Como uno de sus resultados señala que “existe una relación en la categoría social que se asocia a los factores que inciden en la deserción o

---

<sup>131</sup> Cf. Jessica Yasmin Pedraza Trejo en su tesis, *Trayectorias escolares en la licenciatura en Pedagogía turno vespertino periodo 2014-2 de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Estudio de caso*, p. 106.

<sup>132</sup> Noé Montaña Cruz, *Factores que influyen en el rezago escolar de los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía SUAYED, Sede Oaxaca*, p. 86.

<sup>133</sup> *Ibid.*, p. 88.

<sup>134</sup> María Teresa Mosqueda Moreno, *Las trayectorias escolares de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Acatlán*, p. 10.

abandono de sus estudios”.<sup>135</sup> Sin embargo, concluye que las trayectorias escolares de estos estudiantes se encuentran “caracterizadas por diversos obstáculos, situaciones que muchas veces son ajenas a ellos, aspectos que se involucran con sus vidas cotidianas, cuestiones institucionales, saberes pedagógicos que vienen arrastrando desde otros niveles de educación, entre muchas otras causas”.<sup>136</sup>

Finalmente, con esta documentación se muestra que los estudios con relación a los alumnos universitarios se vuelven más finos y concretos. Sin embargo, a pesar de que sobre estos temas hay una gran cantidad de estudios a nivel nacional e internacional, localmente en la UNAM, con esta búsqueda se puede decir que son contados los estudios de caso con relación a las carreras que ofrece la UNAM, así como también contados son los trabajos de este tipo de línea temática plasmados en productos de investigación ya sea artículos, tesis de licenciatura o posgrado; y más considerando que la UNAM es un enorme sistema con distintas modalidades y con más de 100 carreras.

Son pocos los estudios de caso de ciertas entidades de la UNAM (facultades, escuelas y bachilleratos), por ello la importancia de desarrollar más estudios focalizados para conocer los problemas que los alumnos en este tipo de educación medio superior y superior enfrentan; y en donde ya sea por entidad o carrera, el problema del no egreso o egreso después del tiempo establecido en el plan de estudios (tiempo curricular) varía positiva o negativamente. Y comentar también que, desde la pedagogía, al aproximarnos a estos problemas permite desarrollar análisis que van desde perfiles de ingreso y egreso, características del alumnado, hasta aspectos de diseño curricular, detección de periodos escolares complicados (con mayor rezago o abandono), entornos, métodos de aprendizaje, políticas educativas, programas, etc.

---

<sup>135</sup> *Ibid.*, p. 87.

<sup>136</sup> *Ibid.*, p. 94.

#### 1.4. Perfiles estudiantiles UNAM

Con relación a toda la documentación anterior, y puesto que la población de análisis es de la UNAM, en este apartado, concisamente, se pretende contar con una aproximación a las características de la población de esta universidad con base en estudios y reportes llevados a cabo por la institución misma y autores interesados en el tema.

Primero, hay que especificar que en los perfiles estudiantiles se describen las principales características de un grupo con el propósito de conocer a la población en cuestión para dar respuesta a la interrogante de ¿quiénes son nuestros alumnos? Existen varios tipos de perfiles según los aspectos particulares a incorporar, es decir, si se trata de aspirantes, estudiantes de primer ingreso o egresados, y si se quieren abordar cierto tipo de características como las socioeconómicas, académicas, cognitivas, etc. Por ello, Carlota Guzmán aclara que:

Más allá de los aspectos específicos que cada perfil incorpora, la mayor parte incluye los siguientes rubros: • *Características personales*: edad de los alumnos, sexo, estado civil, número de hijos. • *Antecedentes académicos*: escuela de la que provienen los alumnos, años o materias reprobadas, calificaciones, si ha existido o no interrupción de estudios. • *Características sociofamiliares y socioeconómicas*: condición laboral del estudiante, escolaridad de los padres, tipo de empleo de los padres, ingresos familiares [...] • *Motivaciones para estudiar o para elegir una carrera* [...] • *Condiciones de estudio*: lugar para estudiar, libros con los que se cuenta, acceso a equipo de cómputo. • *Hábitos de estudio*: tipo y tiempo de lecturas, formas de estudio [...] • *Percepciones y opiniones en torno a la escuela*: condiciones de los establecimientos, planes de estudio, materias específicas u opiniones sobre los maestros. • *Actividades culturales y recreativas* [...] • *Expectativas académicas y laborales*.<sup>137</sup>

Si bien son amplios los aspectos a considerar, existen limitaciones en los estudios sobre la información con la que se cuenta, pero hay trabajos que brindan información en este campo de los estudiantes universitarios y sus características. En la UNAM se han realizado trabajos que dan cuenta de su alumnado tanto de bachillerato como universitarios. Y es que la UNAM cuenta con una enorme, compleja y heterogénea cantidad de estudiantes, cada uno de estos con condiciones y trayectorias distintas. Sin embargo, con base en el análisis de ciertos

---

<sup>137</sup> Carlota Guzmán Gómez, "Características socioeconómicas, familiares y académicas de los alumnos", en Patricia Ducoing Watty, coord., *Sujetos, Actores y Procesos de Formación* [en línea], pp. 670-671.

factores e indicadores, se pueden prever perfiles estudiantiles para responder a la pregunta de quiénes son los estudiantes de la UNAM.

Para ello, como referente ya han existido algunos estudios y publicaciones por parte de la UNAM, o estudiosos interesados en este sector universitario, que describen las características de la población escolar de esta universidad.

Jorge Bartolucci es uno de ellos. Él señala que para la UNAM han recaído grandes expectativas respecto a aquellos servicios que se espera de esta, los cuales van del “orden económico, cultural, tecnológico, comunitario, personal, local y nacional”.<sup>138</sup> Y es que con la expansión de la matrícula de la educación superior debido a exigencias sociales y políticas —que dio como respuesta una política de extensión de los servicios educativos a los jóvenes mexicanos—, la UNAM fue una de las instituciones más sensibles a dicha política.<sup>139</sup> Y las oportunidades de estudiar en la UNAM se ampliaron cuando todo este crecimiento de la educación superior sucedía.

Dicho autor manifiesta que la política de admisión de la UNAM se concentró en la población metropolitana, tan es así que “el 85 por ciento de su estudiantado son jóvenes nacidos en la Ciudad de México, quienes sumados a los nacidos en el Estado de México colman la gigantesca capacidad de la UNAM. Los alumnos provenientes de otras partes de la república son excepciones y casi todos ellos residen en estados circunvecinos de la Ciudad de México”.<sup>140</sup>

También menciona que en cuanto al tipo de estudiante que asiste a la UNAM “este vuelco hacia la zona metropolitana ha sido acompañado de una tendencia a asimilar preferentemente a los jóvenes pertenecientes a un sector social particular de la población metropolitana”.<sup>141</sup> Con esto dicho autor comenta que con base en estudios realizados por esos años de expansión educativa, la cobertura social de la

---

<sup>138</sup> Jorge Bartolucci, “La admisión escolar en la UNAM: el síndrome de la expansión educativa”, en Roberto Rodríguez Gómez y Hugo Casanova Cardiel, coords., *Universidad Contemporánea. Racionalidad política y vinculación social* [en línea], p. 339.

<sup>139</sup> *Ibid.*, p. 340.

<sup>140</sup> *Ibid.*, p. 342.

<sup>141</sup> *Idem.*

educación superior termino beneficiando a las clases más acomodadas de la sociedad que a las mayorías populares; tal como lo evidenció un estudio donde se supo que “la moda de la distribución de la enseñanza superior corresponde a la ‘clase privilegiada’”.<sup>142</sup> Sin embargo, más adelante también fueron beneficiados los jóvenes pertenecientes a los estratos medios y bajos. Muestra de ello son los perfiles estudiantiles realizados en el CCH, donde se expuso que las ocupaciones del nivel medio como profesionistas, técnicos, empleados, administrativos y comerciantes y obreros acaparaban estos ámbitos laborales del alumnado. También señala que para los años 60 la distribución de las ocupaciones de los padres de los alumnos de la UNAM se conformó mayormente por empleados, seguido de comerciantes, obreros, luego profesionistas, técnicos, y, finalmente, funcionarios mayores, empresarios y trabajadores agrícolas, aunque es mínimo el porcentaje de estos últimos.<sup>143</sup>

Bartolucci retoma lo que Milena Covo asegura respecto a que para los años posteriores estuvo presente una mayor homogenización con relación al origen social de los alumnos universitarios, donde la proporción de hijos profesionistas y patronos aumentó mientras disminuyó la proporción de los menos privilegiados. Siguiendo con Covo, también señala que la presencia de la clase media dentro de la universidad es notoria en la población de ingreso a la Escuela Nacional Preparatoria y también una mayor presencia de la mujer en el nivel universitario.<sup>144</sup>

Sobre el bachillerato de procedencia de los estudiantes de licenciatura, Bartolucci señala que el 70% provienen de los de la propia UNAM. Este autor hace una serie de críticas al régimen escolar de esta universidad, unas de ellas son que la universidad redujo el alcance nacional de sus servicios, que se convirtió en una universidad dedicada a la atención de estudiantes originarios de la Ciudad de México, y que satisfizo la demanda educativa de jóvenes de estratos medios y egresados de escuelas públicas con preparación académica deficiente.<sup>145</sup> Además

---

<sup>142</sup> *Idem.*

<sup>143</sup> *Ibid.*, p. 344.

<sup>144</sup> Cf. Covo, *apud* Jorge Bartolucci, *op. cit.*, pp. 344-345.

<sup>145</sup> Cf. Jorge Bartolucci, *op. cit.*, pp. 347-348.



apunta que “de haber representado la opción preferida por los mejores estudiantes del país, la UNAM acabó convirtiéndose en la opción natural de los estudiantes que poseen ese perfil socioescolar”.<sup>146</sup>

En continuación con su crítica, expresa que las expectativas de ingreso a la UNAM no significan un cambio radical en la trayectoria escolar sino más bien una continuación natural del proceso de escolarización como último tramo en el sistema educativo. También declara que la política de reclutamiento escolar de la universidad se enfoca en la atención de exigencias primeramente políticas antes que académicas, lo cual influye de manera marginal en el espacio que queda para incorporar a personas de otros lugares y clases sociales.<sup>147</sup>

En palabras del autor:

La falta de voluntad institucional por parte de la UNAM, de atraer todo tipo de estudiantes no afecta solamente su vida, repercute en todo el sistema de educación superior. El que una institución tan poderosa como ésta, haya optado por atender preferentemente una porción tan específica de la demanda escolar, ya no digamos nacional sino local, no puede ser inocuo. En primer lugar, ha dado pie a que la localización geográfica se convierta en uno de los principales criterios de elección educativa. En segundo lugar, el vacío creado por esta decisión política dejó el campo abierto para que las universidades y escuelas de enseñanza media superior privadas se hicieran cargo de la formación media superior y superior de los jóvenes pertenecientes a los estratos medios y altos de la sociedad. En ese sentido, mientras la UNAM mantenga el régimen escolar actual, a la hora de elegir una universidad seguirá importando mucho más el lugar de residencia y clase social de pertenencia que la calidad académica.<sup>148</sup>

Esta decisión en materia de política educativa sobre la masificación de la educación superior en pro de las aspiraciones escolares de ciertos sectores de la población que demandaban este derecho a la educación —y que bajo la manga fue la respuesta para restituir la desgastada legitimidad del gobierno—, creció sin precedentes y sin importar la calidad académica y aspectos cualitativos enfocándose más en preocupaciones políticas y cuantitativas.

Bartolucci concluye asentando que la diferenciación académica y la segmentación social tienen relación con los cambios que ha presentado el sistema universitario latinoamericano contemporáneo. Y en ese sentido precisa que:

---

<sup>146</sup> *Ibid.*, p. 348.

<sup>147</sup> *Idem.*

<sup>148</sup> *Ibid.*, p. 349.

Los mecanismos de preservación de la función reproductora de estatus de la universidad tienden a expresarse mediante la consolidación de alternativas escolares reservadas a diferentes grupos. Como resultado de este proceso han cristalizado diferentes circuitos escolares socialmente definidos, cuyas realidades respondan en alguna medida a sistemas de acumulación de carencias o de consolidación de la excelencia. En el primero caben las escuelas cuyos recursos se orientan a la capacitación de un estudiantado en busca de una formación profesional con estándares académicos mínimos. El segundo corresponde a las escuelas decididamente enfocadas a la competencia de nivel internacional.<sup>149</sup>

Sin duda Bartolucci refiere mucho a la diferenciación de la educación superior que pueden recibir distintos grupos sociales, así como aquellos que logran ingresar, terminar o que se quedan en el intento, en ocasiones sus críticas son contundentes y llevan a preguntarse entonces a quién realmente favorece la expansión de la educación superior. Con esto, como se abordará más adelante en el siguiente capítulo, se confirma la presencia de los circuitos escolares y lo que Saraví señala respecto a que la experiencia escolar es una experiencia de clase, donde una desigualdad social se refleja en una desigualdad educativa.

En el libro coordinado por Suarez, titulado “*Jóvenes\_estudiantes@unam.mx. Realidades y representaciones de I@s estudiantes de licenciatura*”, donde también se habla de las características socioeconómicas y demográficas de los alumnos de la UNAM, es en uno de los libros editados por el SES (Seminario de Educación Superior), en el que se señala que obtener información sobre las características de los alumnos “resulta relevante para conocer algunas de las condiciones que deben enfrentar en su proceso formativo”.<sup>150</sup> Entonces, con base en la Encuesta de estudiantes de la UNAM, ENEUNAM 2011, se expone que 61.6% de la población de alumnos de licenciatura reside en alguna de las 16 alcaldías de la Ciudad de México y un 36.9% vive en el Estado de México. También se señala que, en su mayoría, los alumnos de licenciatura de la UNAM son muy jóvenes (entre los 18 y 23 años), esto es, el 85% se encuentran en correspondencia con la edad normativa. Y sobre el sexo de estos, existe una mayoría significativa de mujeres.<sup>151</sup>

---

<sup>149</sup> *Ibid.*, p. 353.

<sup>150</sup> Ma. Herlinda Suárez Zozaya, coord., *Jóvenes\_estudiantes@unam.mx. Realidades y representaciones de I@s estudiantes de licenciatura* [en línea], p. 23.

<sup>151</sup> *Ibid.*, pp. 25-28.

Sobre los porcentajes de abandono escolar en la Ciudad de México (CDMX) se dice que en hombres es del 8.4% y en mujeres del 8.9%, mientras que para el Estado de México los porcentajes de abandono escolar en hombres son del 13.0% y en mujeres es del 7.6%. Para los alumnos de la CDMX la principal causa para abandonar los estudios fueron los problemas de tipo académico, en cambio, para los hombres del Estado de México el abandono se debió a problemas personales o familiares.<sup>152</sup>

Respecto al origen social de los alumnos que estudian en la UNAM, desde la mirada sociológica, no son un grupo homogéneo, es decir, “proviene de distintos grupos, estratos y clases de la sociedad, lo cual les otorga diferentes capacidades y potencialidades de estudio, de aprendizaje. Su bagaje cultural y familiar, su origen social, condiciona las expectativas e imaginarios de la educación superior que reciben y de la universidad o institución donde realizan sus estudios”.<sup>153</sup> En esta encuesta para identificar el origen social de los alumnos se tomó como referente el nivel de estudios de los padres con el supuesto de que la valoración que hacen los alumnos de la educación universitaria está relacionada con la familiaridad de la cultura académica en el hogar. Se apunta que la UNAM en lo sucesivo reciba cada vez más a estudiantes que son hijos de profesionistas.<sup>154</sup>

En continuación con el acercamiento a las características de la población UNAM, el reporte que publica anualmente la Coordinación de Planeación, Presupuestación y Evaluación, mediante la Dirección General de Planeación (DGPE), que es el Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciatura de la UNAM, es con el objetivo de “proporcionar elementos que permitan a las entidades académicas un mayor conocimiento de su población de primer ingreso, que redunde en la mejora de las condiciones de estudio para los alumnos”.<sup>155</sup>

---

<sup>152</sup> *Ibid.*, p. 43.

<sup>153</sup> *Ibid.*, p. 57.

<sup>154</sup> *Ibid.*, pp. 58-61.

<sup>155</sup> Coordinación de Planeación, Presupuestación Y Evaluación. Dirección General de Planeación, “Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciaturas de la UNAM 2013-2014” [en línea], p. 12.

En ese sentido y con fines de estar acorde a la población a analizar para esta investigación, el reporte consultado corresponde a la población aceptada por la UNAM a nivel licenciatura en el ciclo escolar 2013-2014. Cabe mencionar que la elaboración de este reporte es:

Producto del análisis de la información recabada a través de la hoja de datos estadísticos, aplicada a los aspirantes y asignados desde el año 1988, su propósito es explorar los antecedentes socioeconómicos y académicos más relevantes de la población que desea ingresar a la institución (aspirantes) y la que de hecho ingresa (asignados), y ser la base para estudios de demografía escolar tanto a nivel general de la Universidad como a niveles específicos por entidad académica, carrera, sexo, grupo de edad, etcétera.<sup>156</sup>

Sin más y con base en dicho reporte, se mostrarán las características de la población asignada en las licenciaturas de la UNAM para tener un panorama de quiénes son los estudiantes y de dónde vienen, donde el criterio es según su tipo de ingreso (pase reglamentado o concurso de selección, que son las dos vías de entrada a la UNAM).

Como datos generales se muestra que la edad promedio de los asignados a licenciatura en el caso de los que vienen de pase reglamentado es de 19.0, mientras que en el caso de los que vienen por concurso de selección la edad promedio es de 22.9. (Ver **Anexo 1**). Respecto al sexo de los que vienen por pase reglamentado, un 54.0% son del sexo femenino y un 46.0% del sexo masculino. En el caso del concurso de selección, 55.9% son del sexo masculino y 44.1% del sexo femenino. (Ver **Anexo 2**). Del estado civil de los asignados a licenciatura por pase reglamentado, 97.7% es soltero y solo el 1.1% es casado. Los que se quedaron por concurso de selección, el 88.3% son solteros y el 8.8% son casados. (Ver **Anexo 3**). Sobre la descendencia, 97.4% de los de pase reglamentado no tienen hijos y el 2.6% sí. De los de concurso de selección el 87.1% no tiene hijos y un 12.9% sí. (Ver **Anexo 4**). Del tipo de bachillerato de los asignados a licenciatura que provienen del concurso de selección, 72.2% son públicos y 23.4% son privados. (Ver **Anexo 5**).

Ahora bien, sobre los estudios inmediatos anteriores, de la ubicación de la escuela de procedencia de los asignados a la licenciatura mediante el concurso de

---

<sup>156</sup> *Ibid.*, p. 13.

selección, 49.6% provienen de la CDMX, 29.3% del Estado de México, 20.5% de otro Estado de la República y 0.6% del extranjero. (Ver **Anexo 6**). Y la escuela de procedencia de estos mismos, un 23.3% es incorporada a la UNAM, 32.9% incorporado a la SEP, 14.8% Colegio de bachilleres, 8.4% Escuela Estatal o Municipal, 4.7% Vocacional, 0.9% Normal Superior y 15.0% otra escuela de procedencia. (Ver **Anexo 6 y 7**).

En cuanto al plantel de procedencia, más bien, en general, tipo de bachillerato UNAM de los estudiantes asignados a la licenciatura a través del pase reglamentado, 43.9% proviene de una Escuela Nacional Preparatoria la cual tiene nueve planteles. Y el porcentaje total de estudiantes que provienen de uno de los cinco planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades es de un 56.1%. Para ver los porcentajes de cada uno de los planteles ver **Anexo 8**.

Sobre la realización de estudios inmediatos anteriores en tres años, se tiene que de los de pase reglamentado, el 74.4% sí lo logró en este tiempo. Y los que vienen por concurso de selección, el 74.6% lo lograron también en tres años. Para más detalles ver **Anexo 9**.

Referente a las materias recursadas por parte de los asignados a la licenciatura mediante el pase reglamentado, 50.8% no recursó ninguna, 30.8% recursó de 1 a 2 asignaturas y 18.4% recursó tres o más asignaturas. Por otro lado, los asignados a través del concurso de selección, un 81.9% no recursó ninguna asignatura, 11.4% recursó de 1 a 2 asignaturas y 6.7% recursó 3 o más. (Ver **Anexo 10**).

Respecto al promedio de calificaciones de los estudios inmediatos anteriores (de bachillerato en este caso), el 59% de los asignados por pase reglamentado obtuvo una calificación mayor a 8.1. En el caso de los asignados por concurso de selección, el 59.8% de estos tuvo un promedio mayor a 8.1. En ambos casos la diferencia no es mucha en cuanto a los promedios de calificaciones. (Ver **Anexo 11**).

En cuanto a la situación socioeconómica de los asignados a licenciatura en la UNAM, un poco más del 60% de las madres y padres de los asignados mediante el pase reglamentado cuentan con nivel de estudios de educación media superior a

superior. Respecto a los asignados por concurso de selección la diferencia no es mucha y también entre 58 a 60% de las madres y padres de estos cuentan con un nivel de estudios de educación media superior a superior. (Ver **Anexo 12 y 13**).

De la situación laboral de los asignados se tiene en este reporte consultado que los que vienen de pase reglamentado, el 70.8% no trabaja y los que vienen por concurso de selección, el 50.5% no trabaja. (**Ver Anexo 14**).

En resumen, lo que este reporte permite identificar de manera puntual tanto de los asignados a licenciatura por pase reglamentado como por concurso de selección es que, en ciertas variables, como en el caso de la edad y sexo, existe una ligera diferencia en los porcentajes; esto es, los que vienen por concurso de selección son casi por tres años más mayores que los de pase reglamentado, y en cuanto al sexo, son más las mujeres que vienen por pase reglamentado y más los hombres que vienen por concurso de selección. En ambos casos, asignados por pase reglamentado y por concurso de selección, más del 80% son solteros y no tienen hijos, y de casi la mitad de estos, sus padres tienen estudios mayores a secundaria. Sobre la escuela de procedencia, según las cifras totales (frecuencias totales multiplicadas por cien y divididas entre ambos totales tanto de pase como de concurso) que se pueden observar en el **Anexo 1**, 60.93% viene de pase reglamentado —bachillerato UNAM— y 39.06% viene por concurso de selección. Sobre los que ingresaron a la universidad por concurso de selección, en su mayoría vienen de escuelas públicas (más del 70%), de estos que ingresaron por concurso, respecto a la ubicación de su escuela de procedencia, los mayores porcentajes se ubican en la CDMX, y, sobre la actividad laboral, casi la mitad trabaja. En términos académicos son menos recursadores los asignados por concurso de selección que los asignados por pase reglamentado. En ambos casos, pase reglamentado y concurso de selección, más del 55% obtuvo un promedio mayor a 8.1 y más del 70% terminó sus estudios de bachillerato en tres años.

Con estos datos se puede ver que efectivamente la población posee ciertas características que la hacen selectiva, como, por ejemplo, rendimiento académico y ciertas características personales y socioeconómicas como el grado de estudio de

los padres y lugar de residencia; perfiles de ingreso que se tornan específicos y que hacen a la población escolar UNAM distintiva de la población en general que no logra ingresar a este tipo de educación superior.

Sin más, hasta aquí se cierra este primer capítulo para entender esta articulación que se hizo sobre los problemas a los que se enfrentan las IES, problemas que tienen como antecedente una serie de condiciones sociales, económicas y políticas, y puesto que la realidad es otra en cuanto a los ideales que se pueden gestar desde la política, es necesario explorar qué sucede con la permanencia en los estudios y por qué el aumento del egreso no es el fuerte de las IES. Por ende, a la mitad de este capítulo se exploró aquello que se ha trabajado en este campo sobre los estudiantes universitarios y su importancia, donde temas como perfiles estudiantiles, trayectorias escolares, causas de rezago, abandono y permanencia son aspectos que dan cuenta de la realidad educativa en las IES —aspectos que se abordan en el siguiente capítulo—. Y como en este trabajo se trata del análisis de alumnos de la UNAM, por eso se cierra con identificar quiénes son estos, como referente de la población a analizar.

## 2. TRAYECTORIAS ESCOLARES UNIVERSITARIAS: APORTACIONES Y FACTORES QUE INFLUYEN EN EL EGRESO

En este capítulo se abordarán aquellas variables, factores, determinantes y categorías teórico-metodológicas claves para el análisis de la información y su interpretación sustentada en autores que han trabajado sobre este campo de los estudiantes universitarios. Por lo tanto, se parte de entender qué son las trayectorias escolares, seguido de rendimiento académico o escolar universitario, causas de éxito, rezago y abandono escolar, y finalmente las trayectorias escolares vistas desde la territorialidad y los circuitos escolares.

### 2.1. Trayectorias escolares universitarias

En el campo sobre los estudiantes universitarios el tema de las trayectorias escolares es complejo dada la diversidad a su vez de otros temas interrelacionados; es un entramado de varios aspectos implícitos que van desde la dimensión institucional, sociocultural, académica hasta la personal y económica.

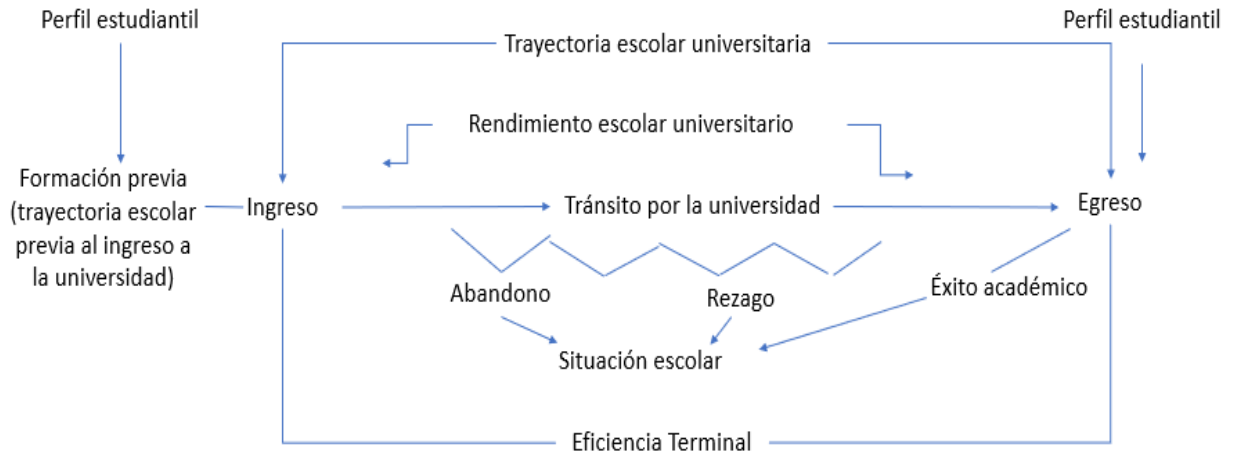
Por mencionar algunos aspectos, en la dimensión institucional se encuentra la eficiencia interna del sistema, la eficiencia terminal, evaluación y desempeño institucional. Mientras que en lo personal y académico se trata de aspectos enfocados en los comportamientos individuales y grupales del alumnado, esto es, rezago, abandono, reprobación, aprobación, fracaso o éxito escolar, rendimiento académico o escolar,<sup>157</sup> edad, sexo, condiciones sociodemográficas. Todos estos elementos van de la mano para dar cuenta de una parte de la realidad educativa universitaria, que es donde más se utiliza el análisis de trayectorias escolares mediante el análisis de seguimientos generacionales. En la **Figura 1.**, se pueden observar algunos de los elementos relacionados a las trayectorias escolares, que entran evidentemente en el campo sobre los alumnos universitarios, estos como uno de los actores principales de las universidades.

---

<sup>157</sup> Cf. Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 16.



**Figura 1. Elementos en torno a las trayectorias escolares**



Elaboración propia.

Como ya se había comentado en el capítulo anterior, los primeros estudios sobre trayectorias escolares en México fueron en la década de los años 80, y en gran parte el inicio y necesidad de estos se debe al crecimiento sin precedentes de la educación superior y al desconocimiento acerca de los estudiantes. Valle, Rojas y Villa mencionan que dichos estudios sistemáticos sobre las trayectorias “constituyen un punto de partida para identificar las necesidades de diferentes grupos de estudiantes; para diseñar, establecer y evaluar programas específicos con el objeto de mejorar su desarrollo académico y personal, y para disponer de sistemas de información útiles para la planeación de la educación superior”.<sup>158</sup> También parten de la necesidad por indagar sobre los problemas mencionados en el capítulo anterior —bajos índices de eficiencia, rezago, abandono, egresos prolongados— mediante el análisis de las trayectorias escolares de los alumnos, debido a que una vez que ingresan estos al sistema educativo —en este caso de tipo superior— las trayectorias son desiguales a pesar del logro de llegar hasta este punto de escolarización o nivel educativo.<sup>159</sup>

<sup>158</sup> Rosamaría Valle Gómez-Tagle, Graciela Rojas Argüelles y Ariadna Villa Lozano, “El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: un método de análisis”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 59.

<sup>159</sup> Cf. Lilia Pérez Franco, “Los factores socioeconómicos que inciden en el rezago y la deserción escolar”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 98.

Uno de los autores con el que se sustenta conceptual y metodológicamente lo que se entiende por trayectoria escolar, y quien además ha trabajado mucho al respecto, es Ragueb Chain. Él menciona que a las formas de transitar por las instituciones sencillamente se les denomina ‘trayectoria escolar’. Refiere a mirar la trayectoria escolar como el “equipamiento”, la “mochila” que traen consigo los alumnos que ingresan a las instituciones escolares y que dice algo sobre ellos, ya que en esta “mochila” cargan consigo los recursos con los que disponen,<sup>160</sup> esto es, desde percepciones y características personales y académicas hasta características socioeconómicas y culturales. De ahí que se generen las nodales preguntas sobre quiénes son los estudiantes universitarios y cuál es su comportamiento académico puesto que son una parte importante que le da sentido al quehacer institucional de las IES.

Estas interrogantes llevaron a realizar cruces de información para detectar la relación de variables como la edad, sexo, promedio de bachillerato, estado civil y, más adelante, otro tipo de variables de índole tanto académica, personal y familiar, socioeconómica e institucional; así como variables con relación a la motivación de los estudiantes, percepciones, metodologías y prácticas de enseñanza recibidas, relación con los docentes y demás aspectos pedagógicos.

De esta manera, saber quiénes son los alumnos universitarios y qué tipo de trayectorias escolares desarrollan y las relaciones que tienen ambos aspectos, con esto se puede identificar con mayor precisión aquellos atributos o características que guardan relación e inciden en el rendimiento escolar, detección de características que conlleven a un menor rendimiento o incluso abandono de los estudios.<sup>161</sup>

Con relación a lo anterior, Chain señala que:

Hoy conocemos más y mejor a los estudiantes, lo que portan en sus ‘mochilas’, y si esto es relevante o no para desarrollar una determinada trayectoria escolar con probabilidades de

---

<sup>160</sup> Cf. Ragueb Chain Revuelta, “Prólogo”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, pp. 11-12.

<sup>161</sup> Cf. Ragueb Chain R., Nancy Jácome y Manuel Martínez, “Alumnos y trayectorias. Procesos de análisis de información para diagnóstico y predicción”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 199.

éxito. El estudio de las trayectorias escolares contribuye para evaluar la importancia de aquellos elementos que caracterizan a los estudiantes y ayuda a pensar el diseño de estrategias, decisiones y políticas institucionales que favorezcan su mejora.<sup>162</sup>

Específicamente sobre la definición del concepto de trayectorias escolares no existe una como tal propiamente establecida, y más bien se tienen ciertos matices según los autores que se consulten. Por ejemplo, Juan Carlos Ortega en su trabajo titulado “Surgimiento de la propuesta del estudio de las Trayectorias Escolares en la Universidad Veracruzana” cita a Martínez y Altamira quienes —en este orden— definen las trayectorias escolares de la siguiente manera:

“La trayectoria escolar se define como el recorrido que sigue una cohorte de estudiantes en un tiempo determinado, a partir de su ingreso a un plan de estudios específico”.<sup>163</sup>

“La cuantificación del comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes (cohorte) durante su trayecto o estancia educativa en un establecimiento escolar desde el ingreso, permanencia y egreso, hasta la conclusión de los créditos y requisitos académico-administrativos que definen el plan de estudios”.<sup>164</sup>

Por su parte, para Cuevas —citado por Fernández, Peña y Vera— la trayectoria escolar es entendida como “el conjunto de factores y datos que afectan y dan cuenta del comportamiento escolar de los estudiantes durante su estancia en la universidad”.<sup>165</sup>

Con estas definiciones lo que se pretende mostrar es que, a pesar de no haber una definición única, estas son complementarias y coinciden en señalar que se trata de un recorrido, un tránsito y comportamiento académico (cuantificable) de los

---

<sup>162</sup> Ragueb Chain Revuelta, “Prólogo”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 13.

<sup>163</sup> Martínez, *apud* Juan Carlos Ortega Guerrero, “Surgimiento de la propuesta del estudio de las Trayectorias Escolares en la Universidad Veracruzana”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 25.

<sup>164</sup> Altamira, *apud* Juan Carlos Ortega Guerrero, “Surgimiento de la propuesta del estudio de las Trayectorias Escolares en la Universidad Veracruzana”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 25.

<sup>165</sup> Cuevas, *apud* Jorge A. Fernández Pérez, Alicia Peña Chumacero y Fanny Vera Rodríguez, “Los estudios de trayectoria escolar. Su aplicación en la educación media superior”, en *Revista de la Facultad de Filosofía y letras* [en línea], p. 25.

estudiantes en una institución educativa que va desde su ingreso (datos sobre su formación previa y características personales), estancia (paso por la institución y el rendimiento escolar del alumno) y egreso (condiciones académicas en que los alumnos terminan sus estudios). Información que es recuperada para dar cuenta de la eficiencia terminal de la institución, indicador que forma parte de la evaluación institucional.<sup>166</sup>

Cabe señalar que para el estudio de estos comportamientos académicos de los estudiantes “surgieron varios modelos conceptuales como el de involucramiento de Astin y el de la integración social y académica de Tinto”.<sup>167</sup> Estudios que en Estados Unidos cobraron importancia y que estuvieron relacionados a los fenómenos como el rezago, abandono y retención, y dado que “en un gran número de países una proporción importante de los estudiantes que inician estudios en el nivel terciario no los terminan”;<sup>168</sup> la investigación y conceptualización en este campo de la educación fue un referente para la profundización de estos temas a nivel internacional.

De nuevo con Chain, él metodológicamente plantea un estudio de la trayectoria escolar a partir de considerar esta “en términos de calificaciones, aprobación y reprobación, regularidad e irregularidad, abandono y deserción”.<sup>169</sup> Entonces, la trayectoria escolar —que mide el avance de los alumnos conforme al plan de estudios— toma en cuenta tres dimensiones de análisis las cuales son las siguientes: 1) tiempo, que mide si los alumnos cubren de forma continua o discontinua su estancia en la IES, es decir, si se inscriben en los semestres y tiempos establecidos según su generación o de lo contrario si lo hacen en semestres que no corresponden a su generación; 2) eficiencia escolar, que refiere a si los alumnos aprueban sus asignaturas en exámenes ordinarios o extraordinarios o si

---

<sup>166</sup> Cf. Miguel A. Casillas Alvarado y Jessica Badillo Guzmán, “¿Hacia dónde van los estudios sobre trayectorias escolares en la educación superior? Reflexiones finales”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 272.

<sup>167</sup> Rosamaría Valle Gómez-Tagle, Graciela Rojas Argüelles y Ariadna Villa Lozano, “El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: un método de análisis”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 58.

<sup>168</sup> *Ibid.*, p. 59.

<sup>169</sup> Chain, *apud* Juan Carlos Ortega Guerrero, “Surgimiento de la propuesta del estudio de las Trayectorias Escolares en la Universidad Veracruzana”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 28.

adeudan asignaturas; 3) rendimiento, esto es, el promedio de calificaciones obtenidas por el alumno y que se agrupan en tres clases, a saber, alto, medio o bajo.<sup>170</sup>

De lo anterior, en este primer aspecto que refiere al tiempo y que hace a una trayectoria continua o discontinua, Chain señala que:

Continuidad entendida como rito normal de los estudios, su indicador es la inscripción actualizada en el semestre que corresponde según el periodo de inicio de los estudios; discontinuidad (o irregularidad) es considerada como atraso en las inscripciones que corresponden al trayecto escolar de su cohorte, su indicador es la inscripción, forzada o no, a cursos que corresponden a semestres anteriores a los de su generación.<sup>171</sup>

Conforme a ello, operativa y cuantitativamente, elementos indispensables para el análisis de las trayectorias son: el avance escolar, que es el “porcentaje de créditos cubiertos por el alumno”,<sup>172</sup> las asignaturas aprobadas, reprobadas, adeudadas y los promedios de las calificaciones, por mencionar algunos.

Específicamente sobre el avance escolar y para determinar su grado, en un trabajo realizado por Valle, Rojas y Villa —en el que estudian las trayectorias escolares de alumnos UNAM a partir del porcentaje de créditos acumulados por estos en momentos determinados—, se retoma la división, de manera convencional, de intervalos los cuales son seis y son los siguientes: 0, 1-25, 26-50, 51-75, 76-99 y 100.<sup>173</sup>

A su vez, Villafuerte retoma del trabajo anterior dichos intervalos que caracterizan el grado de posible rezago o abandono que pueden presentar los alumnos universitarios, y los nombró de la siguiente manera: “0% (abandono escolar); 1-25%,”

---

<sup>170</sup> Cf. Juan Carlos Ortega Guerrero, “Surgimiento de la propuesta del estudio de las Trayectorias Escolares en la Universidad Veracruzana”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, pp. 28-29.

<sup>171</sup> Ragueb Chain Revuelta y Concepción Ramírez Muro, “Trayectoria escolar: la eficiencia terminal en la Universidad Veracruzana”, en *Revista de la Educación Superior* [en línea], p.3.

<sup>172</sup> Dirección General de Planeación-UNAM, “Glosario de términos estadísticos versión 2019” [en línea], p. 5.

<sup>173</sup> Cf. Rosamaría Valle Gómez-Tagle, Graciela Rojas Argüelles y Ariadna Villa Lozano, “El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: un método de análisis”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 62.

26-50.0%; 51-75.0% (rezago alto); 76-99.0% (rezago escolar recuperable), y 100.0% egreso".<sup>174</sup>

Otra propuesta es la de López, Estrada y Aguilera, quienes para el cálculo de la situación escolar de los alumnos toman en cuenta lo siguiente: "el número de créditos aprobados, el semestre equivalente en el cual debería estar el estudiante [...] y el número de créditos requeridos para dicho semestre".<sup>175</sup> La categorización de la situación escolar de los alumnos se puede ver en la siguiente tabla donde se acordaron los niveles mostrados en esta propuesta de dichos autores.

**Tabla. Niveles para situación escolar**

Nivel	Categoría
>=100	Óptimo
[85, 100]	Irregular
[0, 85]	Rezago

Tomada de: Ileana del Rosario López López, Carlos Estrada Pinto y Antonio Armando Aguilera Güemez, "Trayectorias escolares y niveles de riesgo en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán", en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 165.

Por su parte, Chain y Jácome, en una propuesta que realizaron para el cálculo de la trayectoria escolar, la basan en "indicadores de reprobación y aprobación; promoción y rezago de experiencias educativas; promedio obtenido, y el grado de avance esperado según los programas de estudio".<sup>176</sup> Uno de los indicadores que dichos autores utilizan para calcular el riesgo de abandono es el "Índice de Promoción (IP)" que se define como "la proporción de asignaturas o créditos que el

<sup>174</sup> Villafuerte, *apud* Mónica Lozano Medina, *op. cit.*, pp. 185-186.

<sup>175</sup> Ileana del Rosario López López, Carlos Estrada Pinto y Antonio Armando Aguilera Güemez, "Trayectorias escolares y niveles de riesgo en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán", en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 165.

<sup>176</sup> Chain y Jácome, *apud* Juan Carlos Ortega Guerrero, "Surgimiento de la propuesta del estudio de las Trayectorias Escolares en la Universidad Veracruzana", en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 31.

alumno ha promovido, sin importar en qué tipo de examen, del total de asignaturas cursadas”.<sup>177</sup> Su forma de cálculo es la siguiente:

$$IP = \left( \frac{\text{Número de asignaturas o créditos promovidos}}{\text{Total de asignaturas o créditos cursados}} \right) * 100$$

El IP toma valores de 0% a 100%; los estudiantes que no han promovido ninguna experiencia educativa tendrán un IP de 0%, en cambio, aquellos que hayan promovido todas las experiencias educativas a las que se han inscrito tendrán 100% sin importar que lo hayan hecho en extraordinario o recursándolas.

Los valores de este indicador se agrupan de la siguiente manera:

IP bajo	de 0 a 89%
IP regular	de 90 a 99%
IP alto	100%

Tomado de: Juan Carlos Ortega Guerrero, “Surgimiento de la propuesta del estudio de las Trayectorias Escolares en la Universidad Veracruzana”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 32.

Otro indicador es el “promedio de calificaciones (PROMEDIO)” que se calcula a partir de las calificaciones aprobatorias de los alumnos teniendo en cuenta una escala de 0 a 10, donde 6 es el mínimo aprobatorio.<sup>178</sup> La fórmula de calcularlo es:

$$PROM = \left( \frac{\text{Suma de calificaciones de asignaturas acreditadas}}{\text{Total de asignaturas o créditos cursados}} \right)$$

Los valores de este indicador se agrupan de esta manera:

Promedio bajo	menor de 7.5
Promedio regular	de 7.5 a 8.4
Promedio alto	de 8.5 a 10

Tomado de: Juan Carlos Ortega Guerrero, “Surgimiento de la propuesta del estudio de las Trayectorias Escolares en la Universidad Veracruzana”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 33.

---

<sup>177</sup> Juan Carlos Ortega Guerrero, “Surgimiento de la propuesta del estudio de las Trayectorias Escolares en la Universidad Veracruzana”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 32.

<sup>178</sup> *Ibid.*, p. 33.

Uno más es el indicador de “Situación Escolar (SE)” que es aquel “porcentaje de asignaturas o créditos que el alumno cubrió de aquellos que deben ser cubiertos según el plan de estudios, ya sea que se exprese en periodos de años, semestres, cuatrimestres u otros”.<sup>179</sup> Este indicador da cuenta de la regularidad o irregularidad de los alumnos en ciertos periodos de la trayectoria escolar. Se calcula de la siguiente manera:

$$IP = \left( \frac{\text{Número de asignaturas o créditos promovidos}}{\text{Número de asignaturas o créditos requeridos por el programa para la cohorte a la que pertenece el alumno}} \right) * 100$$

Los valores de este indicador se agrupan de esta manera:

SE en rezago	menor al 90%
SE irregular	de 90 a menos del 100%
SE óptimo	promoción al 100%

Tomado de: Juan Carlos Ortega Guerrero, “Surgimiento de la propuesta del estudio de las Trayectorias Escolares en la Universidad Veracruzana”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 35.

También sobre la situación escolar, Casillas, Chain y Jácome señalan que este se expresa en porcentajes de acuerdo con el siguiente criterio:

Óptimo es alguien que ha promovido el total de los cursos o créditos que se espera promueva en un determinado tiempo establecido por el programa de estudios; Irregular es alguien que ha promovido entre el 90 y menos del 100% de lo que debió de haber promovido; y Rezagado es alguien que debe más del 10% de las materias o créditos a los que se inscribió.<sup>180</sup>

Estos son algunos de los indicadores que se consideran en el estudio sobre las trayectorias escolares universitarias, sin embargo, Ortega con base en Allende, Gómez y Villanueva, menciona que:

Si bien no hay consenso sobre cuáles indicadores son mejores para medir la trayectoria escolar, tampoco hay mucha diferencia en los que se han propuesto [...] [algunos de ellos son] nivel institucional, como eficiencia interna, eficiencia terminal, rendimiento y evaluación institucional; [y] comportamientos académicos de los estudiantes durante su trayecto,

<sup>179</sup> *Ibid.*, p. 35.

<sup>180</sup> Miguel A. Casillas Alvarado, Ragueb Chain Revuelta y Nanccy Jácome Ávila, “Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 70.



rendimiento escolar, aprovechamiento, fracaso escolar, éxito, logro, promoción, aprobación, reprobación, repetición, atraso, rezago, abandono y deserción.<sup>181</sup>

Debido a que mediante el análisis de las trayectorias escolares “se determinan los índices de abandono, rezago, egreso y titulación en un tiempo determinado”,<sup>182</sup> estas propuestas permiten analizar la situación escolar de los alumnos y el grado de rezago, e identificar aquellas condiciones académicas y personales que se relacionan en mayor o menor medida con el tipo de trayectoria que tienen; para así delinear perfiles estudiantiles e identificar posibles relaciones y variables que den como resultado cierto tipo de trayectoria. En otras palabras, para tomar medidas respecto al apoyo a los alumnos para su rendimiento y reducir el abandono, es importante identificar a:

Los estudiantes que por sus características es probable que realicen una carrera marcada por bajos promedios y alta reprobación, y diseñar programas orientados a asegurar su permanencia y mejorar su desempeño, especialmente al inicio de los estudios universitarios, momento en el cual se presentan los mayores índices de reprobación y abandono.<sup>183</sup>

Ahora bien, para Chain y Jácome, considerando la posibilidad de que los alumnos cumplan con un egreso satisfactorio de su plan de estudios y clasificarlos según su grado de riesgo de no terminar exitosamente, proponen la clasificación de las trayectorias escolares en tres, las cuales son: “riesgo alto (de abandonar los estudios), cuando la probabilidad de alcanzar el éxito en sus estudios es reducida debido a su pobre trayectoria escolar; riesgo, son los tipos de estudiantes en los cuales hay cierta probabilidad de que no concluyan; y sin riesgo, son los estudiantes de los que es posible suponer que concluirán sus estudios”.<sup>184</sup>

---

<sup>181</sup> Allende, Gómez y Villanueva citado en Fernández *et al.*, apud Juan Carlos Ortega Guerrero, “Surgimiento de la propuesta del estudio de las Trayectorias Escolares en la Universidad Veracruzana”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 26.

<sup>182</sup> Rosamaría Valle Gómez-Tagle, Graciela Rojas Argüelles y Ariadna Villa Lozano, “El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: un método de análisis”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 61.

<sup>183</sup> Ragueb Chain R., Nancy Jácome y Manuel Martínez, “Alumnos y trayectorias. Procesos de análisis de información para diagnóstico y predicción”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 198.

<sup>184</sup> Chain y Jácome, apud Juan Carlos Ortega Guerrero, “Surgimiento de la propuesta del estudio de las Trayectorias Escolares en la Universidad Veracruzana”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 38.

También en otro trabajo realizado por Casillas, Chain y Jácome, se menciona que las trayectorias estudiantiles pueden ser clasificadas en Alta, Regular y Baja. Donde una trayectoria alta corresponde a los ideales de la universidad como lo es un alto promedio de calificaciones y aprobación de asignaturas de manera ordinaria, tratándose de esta manera de alumnos más cumplidos, con mejor desempeño y estrategias adecuadas para sobrevivir en el tipo de educación superior conforme al tiempo establecido en el plan de estudios. Mientras que una trayectoria baja caracteriza a los alumnos cuya experiencia escolar es de bajas calificaciones, promedios y presentación de exámenes extraordinarios, se trata de alumnos que sobreviven con dificultad su camino por la universidad con la probabilidad de egresar fuera del tiempo establecido oficialmente.<sup>185</sup>

Todo esto lleva a que al analizar diversas variables y factores académicos se pueda valorar la probabilidad de que un estudiante logre un determinado tipo de trayectoria escolar,<sup>186</sup> porque el conocimiento de dichas trayectorias permite “la identificación precisa de los estudiantes en función de su rendimiento”.<sup>187</sup> Por ello, en el siguiente apartado se abordan algunos determinantes, variables, factores tanto académicos como personales que pueden ser determinantes en las trayectorias escolares de los alumnos universitarios y que influyen en su egreso en el tiempo establecido en el plan de estudios (tiempo curricular).

## **2.2. Rendimiento escolar universitario**

En la revisión de la literatura se le puede encontrar como rendimiento escolar o académico, sin embargo, para no hacer tanta discrepancia en estos términos,<sup>188</sup> se usarán de manera indistinta según le nombren los autores consultados.

---

<sup>185</sup> Cf. Miguel A. Casillas Alvarado, Ragueb Chain Revuelta y Nanccy Jácome Ávila, “Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, pp. 67-70.

<sup>186</sup> Cf. Teresita de Jesús Méndez Rebolledo, “Trayectoria escolar de la primera generación de egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Huasteca”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 233.

<sup>187</sup> Ragueb Chain R., Nancy Jácome y Manuel Martínez, “Alumnos y trayectorias. Procesos de análisis de información para diagnóstico y predicción”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 203.

<sup>188</sup> Ya que ambos refieren al ámbito de la educación formal.

Garbanzo menciona que el rendimiento académico se puede entender como:

La suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico.<sup>189</sup>

Así entonces, en el entendido de que en las trayectorias escolares el rendimiento académico o escolar es un elemento indispensable por tomar en cuenta para su análisis y relación con otras variables, este rendimiento resume el comportamiento de los estudiantes en una cifra que “constituye la forma habitual en que la escuela reconoce, acredita y certifica el nivel de conocimientos que posee el estudiante”.<sup>190</sup> Sin embargo, según Garbanzo, es importante resaltar que “en las calificaciones como medida de los resultados de enseñanza hay que tomar en cuenta que son producto de condicionantes tanto de tipo personal del estudiante, como didácticas del docente, contextuales e institucionales, y que todos estos factores median el resultado académico final”.<sup>191</sup>

A grandes rasgos, De Miguel y Latiesa citado por Rodríguez, Fita y Torrado, aluden a que se debe tener presente la distinción entre el rendimiento inmediato que refiere a las calificaciones, y el rendimiento mediato que se trata de los logros personales y profesionales; o, en palabras del segundo autor, la distinción entre el rendimiento en su sentido amplio que alude a cuestiones de éxito, rezago y abandono, y en su sentido estricto con referencia a las calificaciones o regularidad académica.<sup>192</sup>

---

<sup>189</sup> Guiselle María Garbanzo Vargas, “Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública”, en *Revista Educación* [en línea], p.46.

<sup>190</sup> Esmeralda Alarcón Montiel, “Los impactos de una reforma educativa en las trayectorias escolares de los estudiantes de la licenciatura en Psicología de la Universidad Veracruzana”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 247.

<sup>191</sup> Guiselle María Garbanzo Vargas, *op. cit.*, p.46.

<sup>192</sup> Cf. De Miguel y Latiesa, *apud* Sebastián Rodríguez, Eva Fita y Mercedes Torrado, “El rendimiento académico en la transición secundaria-Universidad”, en *Revista de educación* [en línea], p. 394.

Al identificar las variables asociadas a la trayectoria escolar y las relaciones que guardan (como sexo y promedio, edad y promedio) se pueden “construir los perfiles de los estudiantes y explorar las relaciones de estos con el rendimiento escolar”.<sup>193</sup>

Ahora, y para dar paso al siguiente apartado, de acuerdo con Garbanzo, el rendimiento académico es multicausal y envuelve una gran capacidad explicativa acerca de los distintos factores y espacios temporales que influyen en el proceso formativo; de esta manera es como se puede hablar de factores o determinantes que se asocian al rendimiento, ya sea internos o externos al sujeto, y que van desde la dimensión personal, académica, social e institucional, cada una de estas dimensiones con sus respectivos indicadores.<sup>194</sup>

Por ende, de la mano con esta última idea, se da paso al siguiente apartado.

### **2.2.1. Causas de éxito, rezago y abandono escolar universitario**

Antes de entrar de lleno a los determinantes o factores que influyen en el rendimiento escolar, y que esto a su vez da cuenta del tipo de trayectoria del estudiante y sus posibilidades de egreso oportuno, es importante detenerse brevemente y comentar lo que se entiende por éxito, rezago y abandono.

Cuando se habla de las trayectorias escolares universitarias, como ya se ha dicho, se refiere al recorrido y comportamiento académico que los alumnos hacen en una IES. Estas trayectorias —bajo la influencia directa o indirecta de ciertos factores internos y externos al sujeto— pueden ser continuas o discontinuas y según el tipo de trayectoria es probable o no tener un éxito escolar, entendiendo este éxito como un óptimo rendimiento académico para lograr un egreso oportuno (egreso en tiempo curricular que es el tiempo establecido en el plan de estudios).

En sentido contrario al éxito académico se habla del rezago y abandono escolar. El rezago escolar es definido como “el atraso de los estudiantes en la inscripción a las

---

<sup>193</sup> Ragueb Chain R., Nancy Jácome y Manuel Martínez, “Alumnos y trayectorias. Procesos de análisis de información para diagnóstico y predicción”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 208.

<sup>194</sup> Cf. Guiselle María Garbanzo Vargas, *op. cit.*, p.47.

asignaturas, según la secuencia establecida en el plan de estudios”.<sup>195</sup> Un alumno activo rezagado, según Blanco y Rangel, es aquel que por algún motivo no mantiene el ritmo regular del plan de estudios y su egreso puede darse en un tiempo posterior al establecido en el plan de estudios.<sup>196</sup> Este egreso después del tiempo establecido en dicho plan es el que se le conoce —para el caso de la UNAM— como egreso en tiempo reglamentario, que refiere al 50% de tiempo adicional a la duración del plan de estudios.<sup>197</sup>

El rezago es un indicador que brinda información sobre el atraso y rendimiento académico de los alumnos. Esta condición de rezago refiere a una experiencia escolar marcada por varios fracasos al momento de acreditar los cursos y que conlleva a deber materias, es así como los alumnos que se encuentran en esta condición tienden a tener mayores dificultades en su egreso a tiempo y con buenas notas.<sup>198</sup>

Este rezago se ve reflejado en la reprobación y si no es atendido puede llevar al abandono de los estudios ya que éste:

No se da de golpe y sin antecedentes [...] su aparición suele ir precedida de dificultades que se van manifestando en forma acumulativa y llevan, después de cierto tiempo, a la crisis definitiva que se traduce en el abandono de los estudios. Esas manifestaciones previas consisten, precisamente, en la reprobación de diversas materias en forma reiterada, lo que hace que el alumno se rezague y se sitúe en condición de irregularidad más o menos grave. Cuando la reprobación de una materia es el resultado de un problema ocasional, la recuperación es factible; pero cuando es reflejo de circunstancias permanentes es más bien un síntoma que se va agravando hasta llegar a la deserción.<sup>199</sup>

---

<sup>195</sup> Altamira, *apud* Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 10.

<sup>196</sup> *Cf.* Blanco y Rangel, *apud* Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 10.

<sup>197</sup> *Cf.* Dirección General de Administración Escolar, Subdirección de Sistemas de Registro Escolar-UNAM, “4. Reglamento General de Inscripciones” [en línea], artículo 22.

<sup>198</sup> *Cf.* Miguel A. Casillas Alvarado, Ragueb Chain Revuelta y Nanccy Jácome Ávila, “Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 72.

<sup>199</sup> Felipe Martínez Rizo, “Estudio de la eficiencia en cohortes aparentes”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, pp. 43-44.

A la par de ello, incluso la acumulación de cierto número de reprobaciones en función de un número total de asignaturas puede estar relacionada hasta con un año más de permanencia.<sup>200</sup>

Por su parte, el abandono es un término con el que hay que ser cuidadosos en cuanto al significado y uso que se le dé, pasa como con la terminología de los conceptos de calidad y eficiencia y las discusiones a las que conllevan dichos conceptos. Ejemplo de ello es lo que existe en la revisión de la literatura donde abandono y deserción suelen usarse como sinónimos, sin embargo, estos remiten a situaciones distintas por lo que es importante mostrar someramente las diferencias entre uno y otro término, pues de no hacerlo conlleva a ciertas connotaciones erróneas. Se tiene que:

En inglés se utilizan términos como *attrition*, *departure*, *dropout* y *wastage*; en español se habla de deserción, pero también de abandono y, a veces, de desperdicio. Cada palabra tiene sus defensores y sus críticos, sus ventajas y sus desventajas, y cada una puede tener referentes teóricos importantes en el contexto de investigaciones que traten de explicar el fenómeno. Pero más allá de lo anterior y de cualquier preferencia individual, hay dificultades prácticas debidas a la imprecisión de los términos, ya que el fenómeno puede presentar varias variantes muy particulares que se complican por su carácter longitudinal, esto es que se desarrolla a lo largo del tiempo.<sup>201</sup>

En la teoría del abandono propuesta por Vincent Tinto se mencionan las modalidades del abandono de los estudios universitarios, las cuales son:

- a) Abandono estudiantil del sistema de educación superior, referido al flujo de estudiantes que desertan definitivamente de todas las modalidades de educación superior.
- b) Abandono estudiantil de una IES, el ocurrido cuando los estudiantes realizan una transferencia inmediata a otra institución de educación superior.
- c) Abandono estudiantil de la carrera, el que se da cuando los estudiantes cambian de carrera, después de haber estado un tiempo en ella, dentro de la misma institución o fuera de ella.<sup>202</sup>

En el análisis que Fernández hace sobre los motivos a los que apela Tinto en cuanto a definir la deserción y diferenciarla del abandono, señala que estos motivos “son atribuibles a una cuestión de no adaptabilidad social al ambiente universitario,

---

<sup>200</sup> Cf. Yolanda Legorreta Carranza, “Factores normativos que obstaculizan el egreso y la titulación”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 115.

<sup>201</sup> Felipe Martínez Rizo, “Estudio de la eficiencia en cohortes aparentes”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 30.

<sup>202</sup> Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 10.

mientras que el abandono es una exclusión por razones académicas”.<sup>203</sup> Al respecto, otros investigadores ponen énfasis en si la desincorporación de los estudios es definitiva o no; si es definitiva se habla de deserción, mientras que, si es temporal o hay una migración a otra carrera o IES se trata de abandono.<sup>204</sup>

La similitud de estos conceptos es que sin duda ambos consisten en la desincorporación de los estudios, pero con base en el análisis de Ramírez, Díaz y Salcedo, la diferencia de estos términos se encuentra en que aluden a situaciones diferentes que “tienen que ver con el ánimo y circunstancias que hicieron posible la conducta de no continuar estudios o la temporalidad de la desincorporación”.<sup>205</sup> Además señalan que el término deserción tiene una fuerte carga militar relacionado a un ejercicio de un acto voluntario donde ello no está permitido.<sup>206</sup>

En continuación con la teoría de Tinto, él sostiene que “las universidades se asemejan a otras comunidades humanas y que tanto el abandono estudiantil, como el abandono general de esas comunidades, reflejan necesariamente los atributos y las acciones del individuo, pero también los de los otros miembros de la comunidad en que esa persona reside”.<sup>207</sup>

Cabe señalar también que puede pasar que los estudiantes no están conscientes del riesgo de abandonar sus estudios universitarios antes de ingresar a la IES, y dicha consciencia llega cuando los propósitos y compromisos de los alumnos se confrontan con la vida universitaria, nuevas exigencias y dificultades que suceden en el camino.<sup>208</sup>

---

<sup>203</sup> Fernández, *apud* Tulio Ramírez, Ruth Díaz Bello y Audy Salcedo, “El uso de los términos abandono y deserción estudiantil y sus consecuencias al momento de definir políticas institucionales”, p. 6.

<sup>204</sup> *Cf.* Tulio Ramírez, Ruth Díaz Bello y Audy Salcedo, “El uso de los términos abandono y deserción estudiantil y sus consecuencias al momento de definir políticas institucionales”, p. 6.

<sup>205</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>206</sup> *Idem.*

<sup>207</sup> Tinto, *apud* Alejandra Romo López y Magdalena Fresán Orozco, “Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y rezago”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 135.

<sup>208</sup> *Cf.* Alejandra Romo López y Magdalena Fresán Orozco, “Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y rezago”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 135.

Pero sin más preámbulo y con fines prácticos, se entiende el abandono escolar como aquel retiro o desincorporación de los estudios sin culminarlos.<sup>209</sup> Sin embargo, dependiendo los autores consultados, estos nombran este fenómeno como deserción y/o abandono.

Aclarado una vez lo anterior, a continuación, con base en estudios realizados por autores interesados en el tema, se presentan algunos de aquellos determinantes, factores o causas que influyen en el rendimiento académico y con ello en el tipo de trayectorias que los alumnos universitarios pueden tener para considerar si estas permiten un egreso oportuno o no.

### **Determinantes o factores personales**

En la investigación de Garbanzo sobre la revisión de la literatura y hallazgos de investigación respecto a factores asociados al rendimiento académico de estudiantes universitarios, señala como algunos factores de tipo personal los siguientes:

La competencia cognitiva (percepción sobre la propia capacidad del estudiante y sus habilidades intelectuales) que con base en estudios realizados evidenciaron que “los estudiantes con creencias de autoeficacia académica positiva se asocian con resultados de éxito académico”.<sup>210</sup>

La motivación y el autoconcepto académico son otros factores que están determinados por las distintas interpretaciones y valoraciones que el alumno construye sobre sus resultados académicos. En un estudio realizado por Pérez, Ramón y Sánchez, citado por Garbanzo, arrojó que la falta de motivación de los estudiantes se puede ver en aspectos como la ausencia a las clases, bajos resultados académicos, aumento de repitencia y abandono escolar.<sup>211</sup>

Las condiciones cognitivas que son estrategias de aprendizaje que el alumno emplea para la selección, organización y elaboración de los distintos aprendizajes

---

<sup>209</sup> Cf. Tulio Ramírez, Ruth Díaz Bello y Audy Salcedo, *op. cit.*, p. 8.

<sup>210</sup> Guiselle María Garbanzo Vargas, *op. cit.*, p.48.

<sup>211</sup> Cf. Pérez, Ramón y Sánchez, *apud* Guiselle María Garbanzo Vargas, *op. cit.*, pp. 49-50.



y que repercuten en su rendimiento académico. De esta manera, las percepciones que los alumnos construyan sobre cuestiones como la evaluación, el tipo y complejidad de la asignatura, son elementos que influyen en las estrategias de aprendizaje.<sup>212</sup>

Otros factores que también inciden en el rendimiento y permanencia, lo que puede conducir al abandono, son “las dificultades académicas, problemas de adaptación, falta de definición en las metas o cambio de éstas durante el transcurso de los estudios, compromiso insuficiente, diversos factores externos y aislamiento social”.<sup>213</sup>

En otros estudios se señalan factores como “interés por la carrera, el tiempo dedicado al estudio, los métodos, estudio y trabajo simultáneo, bajo promedio en bachillerato [...] falta de formación de los profesores”.<sup>214</sup>

En cuanto al sexo, otros estudios señalan la diferencia de un mejor rendimiento académico de las mujeres en edades tempranas, sin embargo, dicha situación no es tan clara en los estudios superiores ya que algunas veces las mujeres tienen mejores resultados y en otras son los hombres, o bien, los resultados son similares en ambos casos; también se dice que la diferencia por sexo en cuanto al rendimiento académico puede estar a favor de uno u otro en función del tipo de materia.<sup>215</sup> Sin embargo, en el trabajo de Rodríguez, Fita y Torrado, señalan que existen estudios que “confirman una ligera tendencia al rendimiento superior en las mujeres”.<sup>216</sup>

Otros autores como De Garay, Miller y Montoya, también sobre el sexo del alumnado universitario, exponen que en los últimos años en la mayoría de los

---

<sup>212</sup> Cf. Guiselle María Garbanzo Vargas, *op. cit.*, p.50.

<sup>213</sup> Tinto, *apud* Rosamaría Valle Gómez-Tagle, Graciela Rojas Argüelles y Ariadna Villa Lozano, “El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: un método de análisis”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 54.

<sup>214</sup> Lilia Pérez Franco, “Los factores socioeconómicos que inciden en el rezago y la deserción escolar”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 108.

<sup>215</sup> Cf. Nuria B. Centeno *et al.*, “Efecto del sexo en el rendimiento académico de estudiantes de biología biosanitaria de la Universitat Pompeu Fabra” [en línea], p. 270.

<sup>216</sup> Sebastián Rodríguez, Eva Fita y Mercedes Torrado, “El rendimiento académico en la transición secundaria-Universidad”, en Revista de educación [en línea], p. 398.

sistemas de educación superior ha habido una creciente presencia de las mujeres. Destacan que en México desde el ciclo escolar del año 2000 las mujeres llegaron a ser la mitad de la población universitaria, lo cual continúa, y que hay mayor presencia de las mujeres en las Áreas de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Administrativas, Educación y Humanidades con más del 50%.<sup>217</sup>

Por su parte, Rocío López y Nancy Jácome en su trabajo “Perfil de ingreso y seguimiento académico de una generación universitaria”, reafirman lo señalado por Chain, Martínez, Jácome, Acosta, Rosales y De Garay respecto a que “las mujeres tienden a inscribirse en una mayor proporción que los hombres, obtienen mejores promedios, se mantienen comúnmente en el estatus de estudiantes regulares y además manifiestan un mayor nivel de integración académica”.<sup>218</sup> Dichas autoras en su estudio confirman la asociación entre el sexo femenino y el rendimiento escolar.

La edad como otro factor personal y como dato inicial de los alumnos universitarios, de acuerdo con De Garay, Miller y Montoya, teóricamente se espera que las edades de los estudiantes que ingresan a la universidad, a nivel licenciatura, se encuentren entre los 17 y los 19 años en el supuesto de que su trayectoria escolar previa no haya tenido interrupciones.<sup>219</sup> La edad da cuenta de si los alumnos tienen trayectorias continuas o discontinuas donde factores internos y externos propician o no la interrupción parcial o total de los estudios.

Otros estudios muestran que menor edad junto con mejor promedio de bachillerato y asistencia de tiempo completo a la universidad son factores asociados a la permanencia de los estudiantes en la institución.<sup>220</sup>

---

<sup>217</sup> Cf. Adrián De Garay, Dinorah Miller e Iván Montoya, “Una misma institución, estudiantes diferentes. Los universitarios de nuevo ingreso de las unidades Azcapotzalco y Cuajimalpa de la UAM”, en *Sociológica* [en línea], p. 99.

<sup>218</sup> Rocío López González y Nancy Jácome Ávila, “Perfil de ingreso y seguimiento académico de una generación universitaria”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 120.

<sup>219</sup> Cf. Adrián De Garay, Dinorah Miller e Iván Montoya, *op. cit.*, p. 100.

<sup>220</sup> Cf. Rosamaría Valle Gómez-Tagle, Graciela Rojas Argüelles y Ariadna Villa Lozano, “El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: un método de análisis”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 56.

También sobre la edad, el estudio de Oloriz y Fernández muestra que en sus resultados “la tasa de abandono aumenta en función del aumento de la edad del estudiante al momento de iniciar los estudios universitarios. Puede concluirse que se produce un menor abandono temprano en aquellos estudiantes que ingresaron con edades inferiores a los 21 años”.<sup>221</sup> De igual forma, señalar que en México a la población mayor a 24 años que se encuentran en la educación superior se les considera como estudiantes adultos.<sup>222</sup>

En el trabajo de José Ángel Vera Noriega *et al.*, titulado “Factores asociados al rezago en estudiantes de una institución de educación superior en México”, llegó a la conclusión de que “los factores personales asociados al rezago escolar de los estudiantes universitarios [...] fueron el género, el promedio de bachillerato, el puntaje obtenido en el examen de admisión de ingreso a la universidad, y la situación laboral”.<sup>223</sup>

En otro estudio realizado en la Universidad del Estado de Oregón, que consistió en predecir la retención de estudiantes universitarios, se concluyó que el abandono agranda en la medida en que aumenta la edad de los estudiantes y reduce con los aumentos del promedio de calificaciones en el tipo de educación precedente. En este estudio se sugiere que la edad y el origen geográfico pueden tener influencia en la calidad de vida del alumno en la universidad.<sup>224</sup>

De igual importancia, como factores personales se consideran aquellas condiciones sociodemográficas de los alumnos. Por ende, la región o lugar de nacimiento y entidad como variable, según Castillo y Malvaez, respecto al logro educativo “radica

---

<sup>221</sup> Mario Guillermo Oloriz y Juan Manuel Fernández, “Relación entre las características del estudiante al momento de iniciar estudios superiores y el abandono en la Universidad Nacional de Luján durante el período 2000-2010” [en línea], p. 11.

<sup>222</sup> Cf. Brenda Yokebed Pérez Colunga, “La población estudiantil adulta en la educación superior mexicana: factores familiares y laborales que motivan e influyen en sus elecciones educativas” [en línea], p. 1.

<sup>223</sup> José Ángel Vera Noriega *et al.*, “Factores asociados al rezago en estudiantes de una institución de educación superior en México”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior* [en línea], p. 53.

<sup>224</sup> Cf. Paul Martaugh, Leslie Burns y Jill Schusler, *apud* Alejandra Romo López y Magdalena Fresán Orozco, “Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y rezago”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p.166.

en el dualismo extremo que caracteriza el desarrollo económico nacional”<sup>225</sup> y además este desarrollo o crecimiento es diferencial según la zona y se “restringe a unos pocos focos que disfrutaban de una favorable localización geográfica, abundancia de materias primas, fácil transportación [...]”.<sup>226</sup> Es así que las diferencias regionales se extienden al ámbito educativo tal como lo mostró Pablo Latapí en su estudio sobre “el proceso de distanciamiento interregional en la distribución de oportunidades educativas en el país, en el que se comprobó que existe una cuasi perfecta correlación entre la intensidad en que se satisface la demanda por educación y el nivel de desarrollo de las regiones”.<sup>227</sup>

Con relación a lo anterior, otra de estas variables del factor personal es la demarcación territorial ya que, dependiendo de la zona postal donde se sitúa la vivienda de los alumnos, dicen Castillo y Malvaez, se conocerán las características generales de la delegación política —demarcación territorial, hoy llamada como alcaldía en la CDMX— que les corresponde lo que permite identificar de alguna manera su situación socioeconómica.<sup>228</sup>

Un estudio más que aborda factores de tipo personales, demográficos y familiares, —estudio longitudinal nacional estadounidense— arrojó que “los estudiantes de nivel socioeconómico bajo, independientemente de su origen étnico tenían mayor riesgo de fracaso”.<sup>229</sup>

---

<sup>225</sup> Cf. Bárbara Lorenia Castillo Carranza y Leticia del Carmen Malvaez Vidal, *La deserción escolar en el nivel de enseñanza superior: un caso*, p. 53.

<sup>226</sup> Adolfo Mir, *apud* Bárbara Lorenia Castillo Carranza y Leticia del Carmen Malvaez Vidal, *op. cit.*, p. 53.

<sup>227</sup> Pablo Latapí, *apud* Bárbara Lorenia Castillo Carranza y Leticia del Carmen Malvaez Vidal, *op. cit.*, p. 56.

<sup>228</sup> Cf. Bárbara Lorenia Castillo Carranza y Leticia del Carmen Malvaez Vidal, *op. cit.*, p. 62.

<sup>229</sup> Rosamaría Valle Gómez-Tagle, Graciela Rojas Argüelles y Ariadna Villa Lozano, “El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: un método de análisis”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 58.

## Determinantes o factores académicos

En cuanto a los factores de carácter académico, como lo reafirman diversas investigaciones,<sup>230</sup> la trayectoria escolar previa es importante para la obtención de un buen desempeño en la universidad “ya que se espera que los alumnos que han desarrollado un determinado nivel en preparatoria, lo repitan en la universidad”.<sup>231</sup>

De la misma manera, Rodríguez, Fita y Torrado afirman que tal como se menciona en otros estudios:

El mejor rendimiento universitario se identifica en alumnos con un alto rendimiento en la enseñanza media, con una alta valoración en sus hábitos de estudio, que asisten regularmente a las clases, con un alto grado de satisfacción con la carrera elegida, motivados culturalmente por el ámbito familiar, con una actitud positiva hacia la universidad y un concepto elevado de autoeficacia.<sup>232</sup>

Aspecto que en el trabajo exploratorio de Garbanzo también se reafirma y señala que:

Diferentes estudios explican que el rendimiento académico previo a la universidad es un claro indicador de éxito académico en los estudios universitarios. [...] El rendimiento académico previo a la universidad constituye uno de los indicadores con mayor capacidad predictiva en el rendimiento académico en estudiantes universitarios y tiene mucho que ver la calidad educativa de la institución de la que proviene el estudiante.<sup>233</sup>

En ese sentido, De Garay, Miller y Montoya, con base en investigaciones realizadas en varias partes del mundo sobre las trayectorias escolares, refieren que el promedio de calificaciones de bachillerato tiene significativa relación con la regularidad y rendimiento académico de los alumnos, considerablemente en el primer año de la universidad el cual es el año que presenta más riesgo de abandono escolar en las IES.<sup>234</sup>

---

<sup>230</sup> Ejemplo de ello es el análisis de 63 estudios llevados a cabo en Alemania en los que se encontró que “el mejor predictor de las calificaciones en la universidad fue el promedio del ciclo de estudios anterior”, en Rosamaría Valle Gómez-Tagle, Graciela Rojas Argüelles y Ariadna Villa Lozano, “El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: un método de análisis”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 55.

<sup>231</sup> Adrian Israel Yañez Quijada y Guadalupe González Lizárraga, “La influencia de los antecedentes socioeconómicos sobre el acceso a las Escuelas Normales de Sonora”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 150.

<sup>232</sup> Sebastián Rodríguez, Eva Fita y Mercedes Torrado, *op. cit.*, p. 398.

<sup>233</sup> Guiselle María Garbanzo Vargas, *op. cit.*, p.52.

<sup>234</sup> Cf. Adrián De Garay, Dinorah Miller e Iván Montoya, *op. cit.*, p. 112.

Una categoría de análisis que se considera para el estudio de las trayectorias escolares es la noción de capital escolar que Miguel A. Casillas, Ragueb Chain y Nancy Jácome emplearon en uno de sus trabajos, y que la definen como “el conjunto de indicadores que nos refieren a la trayectoria de los alumnos inmediatamente previa a la educación superior. Comprende el conjunto de atributos académicos que posee el estudiante y que son resultado de un largo proceso de socialización escolar”.<sup>235</sup> La operacionalización de esta noción de capital escolar es la siguiente:

“CAPITAL ESCOLAR = PROMEDIO DE BACHILLERATO + REPROBADOR O NO EN EL BACHILLERATO + AÑO DE INGRESO A LA LICENCIATURA+ CALIFICACIÓN OBTENIDA EN EL EXAMEN DE INGRESO”.<sup>236</sup>

El promedio de bachillerato es una unidad de medida utilizada usualmente para observar el desempeño de los alumnos. Se trata de un producto agregado de las distintas calificaciones obtenidas por el alumno a lo largo de un ciclo escolar, que en este caso corresponde a la educación media superior con sus al menos tres años de estudio.<sup>237</sup>

Los autores sobre el promedio de bachillerato suponen que “un estudiante que obtuvo un promedio de calificaciones más alto tuvo una experiencia escolar previa más exitosa que un alumno que obtuvo un promedio bajo. La variable se agrupa en bajo (6 a 7), medio (7.1 a 8) y alto (8.1 o más)”.<sup>238</sup>

Respecto a la experiencia escolar de los alumnos durante su bachillerato, los autores optaron por tener como referente si los alumnos habían sido reprobadores a lo largo de su estancia en la educación media superior o si habían tenido una trayectoria continua. Entonces parten del supuesto de que una trayectoria continua cuenta con un valor positivo por sobre una trayectoria donde se reprueban

---

<sup>235</sup> Miguel A. Casillas Alvarado, Ragueb Chain Revuelta y Nancyy Jácome Ávila, “Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 59.

<sup>236</sup> *Ibid.*, p. 60.

<sup>237</sup> *Idem.*

<sup>238</sup> *Idem.*

asignaturas y se acreditan en extraordinario, clasificándose como reprobador o no reprobador.<sup>239</sup>

En cuanto a la trayectoria continua o discontinua entre el tipo de educación media superior y el ingreso al tipo de educación superior, esta se expresa en el grado en que los estudiantes han enfrentado su escolaridad previa. Los autores miden si los alumnos ingresaron a la universidad el mismo año que egresaron del bachillerato. Argumentan que las trayectorias cuando son continuas reflejan las posibilidades familiares para sostener a los estudiantes en un trabajo escolar sin interrupción, mientras que las trayectorias discontinuas a menudo se relacionan con problemas económicos y familiares. Las clasifican en orden decreciente como alto, medio y bajo según con la coincidencia entre el año del egreso del bachillerato y el año de ingreso a la universidad.<sup>240</sup>

En síntesis, de lo anterior, se puede decir que los alumnos poseen un capital escolar alto cuando no son reprobadores, tienen buenos promedios y trayectorias continuas, de lo contrario poseen capital escolar medio o bajo.<sup>241</sup> Sin embargo, cabe señalar que durante el trayecto universitario los autores también mencionan que ocurre lo que ellos llaman discriminación entre quienes se inscriben y quienes sobreviven y logran o no terminar sus estudios universitarios.<sup>242</sup>

Un factor de tipo académico y personal que influye en este tipo de rendimiento escolar y con ello en el tipo de trayectoria, es el autoconcepto académico que se define como “el conjunto de percepciones y creencias que una persona posee sobre sí misma”<sup>243</sup> y que tiene relación con el bienestar psicológico. De esta manera, “el rendimiento académico previo influye sobre el autoconcepto académico y esta relación, a su vez repercute en los resultados académicos actuales”.<sup>244</sup> En algunos estudios al respecto se encontró que “cuanto mayor rendimiento académico haya

---

<sup>239</sup> *Idem.*

<sup>240</sup> *Ibid.*, p. 61.

<sup>241</sup> *Idem.*

<sup>242</sup> *Ibid.*, p. 67.

<sup>243</sup> Guiselle María Garbanzo Vargas, *op. cit.*, p.50.

<sup>244</sup> *Ibid.*, p. 51.

habido en el pasado, mayor será el bienestar psicológico en el futuro, y este, a su vez, incidirá en un mayor rendimiento académico y viceversa”.<sup>245</sup>

Pérez Alcántara en su trabajo para el año 2017 titulado “Análisis de trayectorias escolares de estudiantes de la licenciatura en geografía de la UAEMEX”, señala que uno de sus objetivos consistió en evaluar indicadores previos al ingreso como el promedio de bachillerato y los resultados del Exani II, así como indicadores de las trayectorias hasta su egreso, esto es, tasa de promoción, deserción, aprobación y retención para poder de esta manera contar con un “mecanismo alternativo de diagnóstico y evaluación, para la planeación del proceso de reestructuración de dicho programa”.<sup>246</sup> Para el análisis de información, este estudio se sustentó de las bases de datos del Departamento de Control Escolar de la Facultad de Geografía de la Universidad Autónoma del Estado de México y también con el diseño y aplicación de un cuestionario respecto a cuestiones personales y socioeconómicas vinculadas con las trayectorias de los estudiantes. Como resultados, las tasas de promoción más bajas se observan en el tercero y cuarto semestre, y en lo que concierne al promedio de bachillerato, para este estudio de caso, se señala que tener un buen o mal promedio como antecedente no influye significativamente ya que “lo mismo deserta o reprueba quien registra promedios superiores a nueve puntos que los que no alcanzaron los siete”.<sup>247</sup> También se desmiente en este caso que los estudiantes que eligen la carrera como segunda opción sean los que abandonen en algún momento los estudios.<sup>248</sup>

Ahora bien, respecto a la trayectoria escolar universitaria, De Garay citado por Rocío López y Nancy Jácome, indica que en la actualidad la deserción y el abandono están presentes en los primeros semestres.<sup>249</sup> Por ende, dichas autoras en su trabajo

---

<sup>245</sup> *Idem.*

<sup>246</sup> Bonifacio Doroteo Pérez Alcántara, “Análisis de trayectorias escolares de estudiantes de la licenciatura en geografía de la UAEMEX” [en línea], en *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, p. 1.

<sup>247</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>248</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>249</sup> Cf. De Garay, *apud* Rocío López González y Nancy Jácome Ávila, “Perfil de ingreso y seguimiento académico de una generación universitaria”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 105.



sobre un seguimiento de matrícula a lo largo de su primer año, consideran los primeros semestres como periodos clave en los que es común que los alumnos abandonen la universidad.<sup>250</sup> Aspecto que Rodríguez, Fita y Torrado constatan donde señalan que en los estudios internacionales “ponen de manifiesto que la mayor tasa de abandono se da en el primer año”.<sup>251</sup>

Por su parte, Silva también remarca la importancia del primer año universitario como “un tramo crítico que influye significativamente en una trayectoria exitosa o en una irregular y, por su puesto, en el abandono escolar”.<sup>252</sup> Esta autora de igual manera hace referencia a De Garay donde señala que en uno de los estudios de este autor, los principales cambios que se pueden experimentar al ingresar a la universidad tienen que ver con la exigencia académica, el ambiente socio-cultural y la relación con los profesores.<sup>253</sup> Aspectos que influyen en la permanencia y continuación de los estudios porque el primer año es en el que te familiarizas con el lugar, la gente, las prácticas y actividades y demás, y esto puede ser un factor para continuar o no, o cambiarse de carrera. Sin embargo, el cambio o abandono no siempre es porque no haya gustado el ambiente o el plan de estudios, en muchas ocasiones son por las posibilidades personales y económicas del estudiante.

En otro estudio sobre generaciones de primer ingreso a la universidad, realizado en el Estado de Virginia, se mostró que “las variables que predijeron mejor la retención fueron las metas del estudiante, el número de horas cursadas y de créditos terminados, el promedio del semestre y el promedio global; en general terminó el mayor número de mujeres”.<sup>254</sup>

---

<sup>250</sup> Cf. Rocío López González y Nancy Jácome Ávila, “Perfil de ingreso y seguimiento académico de una generación universitaria”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 107.

<sup>251</sup> Sebastián Rodríguez, Eva Fita y Mercedes Torrado, *op. cit.*, p. 395.

<sup>252</sup> Marisol Silva Laya, “El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico”, en *Perfiles Educativos* [en línea], p. 103.

<sup>253</sup> Cf. De Garay, *apud* Marisol Silva Laya, “El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico”, en *Perfiles Educativos* [en línea], p. 105.

<sup>254</sup> Mohamadi, *apud* Rosamaría Valle Gómez-Tagle, Graciela Rojas Argüelles y Ariadna Villa Lozano, “El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: un método de análisis”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 56.

En ese sentido, Martínez Rizo señala que respecto a las calificaciones “a medida que los semestres avanzan se ven influenciadas por factores ajenos, propios del desarrollo del alumno, por lo que las medidas de ‘validez predictiva’ se hacen siempre tomando solamente las calificaciones del primer semestre o el primer año de los estudios”.<sup>255</sup>

Este primer año da cuenta de la situación escolar de los alumnos, es decir, de su regularidad o irregularidad en este año importante en el que comienzan y definen si continúan, si les gusta la carrera, si se les dificulta o no, por eso este primer año es decisivo.

Por otro lado, en continuación con López y Jácome, ellas retoman lo que otros investigadores como Chain, Muñiz y Benitez y otros señalan acerca de que los promedios disminuyen en la medida que los alumnos transitan por la universidad.<sup>256</sup> Dichas autoras en su trabajo analizaron las características de los alumnos con base en su perfil de ingreso y situación académica en el primer año, así como las variables asociadas al promedio escolar universitario. En sus resultados mostraron algo parecido a lo que ocurre en otras IES del país, esto es, el promedio de bachillerato, el sexo y el ingreso familiar son los más certeros predictores del promedio escolar universitario.<sup>257</sup>

En cuanto a estudios de este tipo llevados a cabo en la UNAM, trabajos que ya se habían citado en el capítulo 1, señalan el importante peso del promedio obtenido en la educación media superior como predictor de permanencia y rendimiento a lo largo de la carrera.<sup>258</sup> Así como el ingresar con una edad mayor a la universidad se

---

<sup>255</sup> Felipe Martínez Rizo, “Sistemas de información para el estudio de las trayectorias escolares”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 82.

<sup>256</sup> Cf. Rocío López González y Nancy Jácome Ávila, “Perfil de ingreso y seguimiento académico de una generación universitaria”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 118.

<sup>257</sup> *Idem.*

<sup>258</sup> Cf. Carlota Guzmán Gómez y Olga Victoria Serrano Sánchez, “Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM”, en *Revista de la Educación Superior* [en línea], pp. 50-51.

relaciona con un mayor abandono,<sup>259</sup> o, en otras palabras, los estudiantes más jóvenes registran una mayor regularidad académica.<sup>260</sup>

Sobre el bachillerato como antecedente al ingreso a la universidad, un aspecto que puede influir en el egreso refiere a “las diferencias en la preparación del egresado de educación media superior entre los distintos subsistemas de ese nivel”.<sup>261</sup> Lo que puede dar lugar a egresos diferenciados, es decir, los que egresaron y vienen de bachillerato UNAM, sus características y rendimiento, y los que vienen de otro bachillerato ajeno a la universidad.

Con relación a lo anterior, sobre el tipo de ingreso a la licenciatura, los que vienen de estudiar de un Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) reduce las probabilidades de egresar en comparación con los alumnos que vienen de una Escuela Nacional Preparatoria (ENP).<sup>262</sup> También se apunta que los alumnos que vienen por pase reglamentado —sistema UNAM— tienen mayor egreso y menor abandono controlándose esto por causa de ingreso.<sup>263</sup>

A grandes rasgos, toda esta documentación de estudios en este campo redirige a una serie de factores y variables relevantes con relación a las trayectorias escolares, de lo cual destacan principalmente “el promedio de bachillerato, la calificación en el examen de ingreso, así como los antecedentes socioeconómicos y el entorno de un estudiante, además de los hábitos de estudio, actitudes e intereses”.<sup>264</sup>

Aunado a ello, también se puede agregar que entre las variables que mejor predicen el tiempo empleado para egresar y concluir los estudios se encuentran “el número de créditos acumulados, el promedio inicial de calificaciones y el del ciclo de

---

<sup>259</sup> Cf. Valeria Millán Ríos, *Trayectoria académica de licenciaturas de la Universidad Nacional Autónoma de México: egreso y abandono, un análisis de cohorte*, p. 61.

<sup>260</sup> Cf. Karina Annai Sánchez Velázquez, *Un estudio sobre las trayectorias escolares de los alumnos de doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras generaciones 2000-2008*, pp. 88-89.

<sup>261</sup> Alejandra Romo López y Magdalena Fresán Orozco, “Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y rezago”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 126.

<sup>262</sup> Valeria Millán Ríos, *op. cit.*, p. 66.

<sup>263</sup> *Ibid.*, p. 77.

<sup>264</sup> Ragueb Chain R., Nancy Jácome y Manuel Martínez, “Alumnos y trayectorias. Procesos de análisis de información para diagnóstico y predicción”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, pp. 203-204.

estudios previo, el número de materias no aprobadas y la edad al ingresar a la universidad”.<sup>265</sup>

Finalmente, se tiene presente que existen más factores que explican el rendimiento académico y las causas que pueden influir en el éxito, rezago y abandono, y con ello en trayectorias escolares continuas o discontinuas, puesto que se trata de cuestiones multifactoriales, sin embargo, dadas las posibilidades de información con la que se cuenta para este trabajo —que mayormente es sobre aspectos académicos y que fue información institucional proporcionada— es por ello por lo que se acotaron los determinantes en personales y académicos.

### **2.2.2. Una mirada a las trayectorias escolares desde el territorio y los circuitos escolares.**

Con relación a lo anterior, sobre estos factores o determinantes personales y académicos que influyen en el rendimiento y en las posibilidades de egreso oportuno, específicamente en cuanto a los personales que en este trabajo se agrupan aparte de la edad y el sexo, las condiciones sociodemográficas —lugar de nacimiento, entidad y demarcación territorial—, estas se agregan a los factores personales porque son características de cada alumno, es decir, el lugar donde les tocó vivir y trasladarse para asistir a la institución educativa y demás; elementos que también influyen en sus trayectorias y experiencias escolares, por tal motivo, su extensión e importancia merece la pena dejarlo en un apartado que contuviera más categorías de análisis.

Por ende, a continuación, es imprescindible tener la mirada de categorías de análisis que permitan ampliar el conocimiento por qué se dan ciertas experiencias escolares exitosas o trucas y que se pueden identificar en el análisis de las trayectorias escolares.

---

<sup>265</sup> Knighy, *apud* Rosamaría Valle Gómez-Tagle, Graciela Rojas Argüelles y Ariadna Villa Lozano, “El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: un método de análisis”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 56.

Para ello, se traerá a discusión lo que otros autores han trabajado y que se vincula con las trayectorias escolares —que de manera un tanto cualitativa permite explicar las dinámicas, subjetividades, desigualdades y demás aspectos que se pueden generar en torno a este recorrido educativo— desde otras categorías de análisis con relación al contexto, la atmosfera, los espacios o perfil del entorno donde los alumnos viven su experiencia educativa; porque la trayectoria y experiencia educativa van más allá de las aulas.

Así, por un lado, se comienza con la propuesta de “trayectorias estudiantiles territorializadas” por parte de Legarralde, Cotignola y Margueliche, para pensar la relación entre alumnos y territorio (la experiencia extra-universitaria que forma parte de la vida de los alumnos, traslados e interacciones del territorio, de casa a la escuela y viceversa, es decir, la experiencia de vivir en cierto lugar determinado y su confluencia con la escuela). Y, por otro lado, pero no desvinculado, tal como lo plantea Saraví —en el entendido de que la desigualdad como experiencia toma distintas maneras de encontrarse, como, por ejemplo, espacios y formas de residencia, distribución de ingresos, servicios, educación, etc.— la noción de circuitos escolares como la escuela acotada y la escuela total que permiten la identificación de estas desigualdades educativas presentes en las trayectorias de los alumnos, donde la experiencia escolar se constituye en una experiencia de clase (experiencia escolar de diferentes sectores sociales).<sup>266</sup>

Entonces bien, sin más preámbulo, al hablar de las trayectorias estudiantiles territorializadas se refiere a una categoría de análisis basada en la propuesta de Legarralde, Cotignola y Margueliche, quienes entienden las trayectorias estudiantiles “en términos de los recorridos particulares y diversos a través de los cuales los alumnos transitan su experiencia universitaria”.<sup>267</sup> Dichos autores describen que en estos recorridos están presentes dos momentos espacio-temporal distintos, uno de ellos refiere a las experiencias que surgen en torno a lo académico,

---

<sup>266</sup> Cf. Gonzalo A. Saraví, “Expansión educativa en México y nuevas desigualdades de clase”, en María Cristina Bayón, coord., *Las grietas del neoliberalismo. Dimensiones de la desigualdad contemporánea en México*, p. 291.

<sup>267</sup> Martín Legarralde, Mariela Cotignola y Juan Cruz Margueliche, “Las trayectorias estudiantiles territorializadas. Una mirada desde el ingreso a la universidad” [en línea], p. 81.

esto es, experiencias dentro del espacio universitario como el acceso, el tránsito por la carrera, la permanencia, la interrupción temporal o definitiva, el egreso y titulación; el otro tiene que ver con el ámbito extra-universitario y que forma parte por supuesto de la vida del alumno, es decir, la experiencia de vivir en la ciudad y sus diferentes interacciones entre los alumnos y el territorio. A este último los autores lo definen como trayectorias estudiantiles territorializadas.<sup>268</sup>

Los autores citan a Sandra Carli quien señala que abordar la experiencia estudiantil es abordar también la experiencia de lo urbano; la experiencia urbana sugiere indagaciones que exponen la porosidad entre las fronteras físicas y simbólicas de las instituciones educativas con el exterior. “La autora señala que no se trata solamente del desplazamiento cotidiano desde el hogar hacia la Facultad, sino de un desplazamiento más amplio y heterogéneo en relación a la experiencia de viaje, las reuniones en lugares extra universitarios, barrios, etc.”.<sup>269</sup> Aquí es importante remarcar que, como dicen los autores, las instituciones educativas se insertan en un hábitat institucional que a su vez esta contenido por un entorno de mayor escala, los lugares aledaños, la ciudad. Esto quiere decir que la experiencia escolar es una experiencia situada.<sup>270</sup>

Es por ello que esta propuesta sobre las trayectorias de los estudiantes desde una mirada del territorio es interesante porque permite analizar no solo los desplazamientos cotidianos<sup>271</sup> que los alumnos hacen de casa a la escuela y viceversa, sino también tener en cuenta que el punto geográfico tanto del lugar donde se encuentra la universidad, la ubicación de sus escuelas de bachillerato previas, así como la entidad de dónde vienen los alumnos, su lugar de nacimiento, por ejemplo, son aspectos que permiten entender el lugar/ciudad/entidad como un espacio donde se dan distintos acontecimientos educativos (educación informal) que se vinculan con el espacio universitario<sup>272</sup> de alguna manera ya sea positiva o negativa. Negativamente se pueden decir por ejemplo las horas de traslado y lejanía

---

<sup>268</sup> *Idem.*

<sup>269</sup> *Ibid.*, p. 82.

<sup>270</sup> *Idem.*

<sup>271</sup> *Ibid.*, p. 81.

<sup>272</sup> *Idem.*

de la institución escolar, caminos o rutas que pueden ser peligrosas, esto es, factores externos relacionados con la movilidad cotidiana de los alumnos universitarios que intervienen en un mejor paso por la experiencia universitaria.

En la presente investigación, con relación a lo anterior, las variables con las que se cuenta para analizar los datos de los estudiantes y realizar cruces de información son la entidad (Ciudad de México o Estado de México), el código postal que nos refiere a la demarcación territorial o alcaldía, y el lugar de nacimiento, elementos que los autores llaman categorías espaciales.<sup>273</sup>

En ese sentido, los autores dicen que saber el país de origen, el lugar de residencia anterior o dónde terminaron sus estudios secundarios los alumnos, da indicios de los desplazamientos que realizaron en sus experiencias educativas y que constituye el punto de partida para situar las trayectorias.<sup>274</sup>

Al respecto, los autores comentan que:

La movilidad que implica la experiencia universitaria va desde el cambio de lugar de residencia, el desplazamiento diario interurbano hasta los traslados desde el lugar donde viven en la ciudad a las Facultades o lugares de encuentro-estudio. Las dificultades que esta movilidad conlleva implican diversas problemáticas emergentes que nos permiten tener una posible categorización y perfiles de estudiantes: » Estudiantes emigrados del interior; » Estudiantes de partidos aledaños que viajan diariamente; » Estudiantes locales (Centro – Periferia); » Estudiantes extranjeros.<sup>275</sup>

En conclusión, esta propuesta teórica-metodológica de “espacializar” (situar territorialmente) los datos con los que se cuenta habilita a generar información que amplía el análisis y explicación de las dinámicas, problemáticas e interrogantes<sup>276</sup> que puedan existir en el recorrido universitario y que generan trayectorias discontinuas que impactan en el egreso en el tiempo establecido en el plan de estudios —aunque a veces estos pueden ser ajenos a la institución—. También ayuda a identificar perfiles que sean margen de referencia para explicar aquellos factores que influyen en trayectorias escolares tanto exitosas para tener un egreso oportuno, como lo contrario, para tener identificados aquellos casos donde sería

---

<sup>273</sup> *Ibid.*, p. 86.

<sup>274</sup> *Ibid.*, p. 85.

<sup>275</sup> *Idem.*

<sup>276</sup> *Idem.*

posible un fracaso e intervenir antes de que ocurra ello desde un plan de acción institucional hasta donde sean las posibilidades de esta evidentemente.

Ahora bien —y para proceder con Saraví—, desde de la sociología de la educación existen dos concepciones que se deben tener presentes al hablar del origen social de los estudiantes, por un lado, aquella postura donde la escuela se ve como ese espacio de justicia social, que favorece la movilidad social y a los desfavorecidos les da la oportunidad de ser integrados de alguna manera a las esferas sociales altas o un estatus de vida mejor. Por otro lado, la postura que critica a la escuela por su papel de segmentación y naturalización de las diferencias, es decir, la escuela como reproductora de las desigualdades sociales.<sup>277</sup> Y es que con la masificación de la educación superior el estudiantado se convirtió heterogéneo, las representaciones sociales que se tenían del estudiantado universitario cambiaron drásticamente y con ello diferentes experiencias escolares se generaron; en el imaginario colectivo se tenía en mente a jóvenes universitarios de clases altas, de elite, pero con esa diversificación de la educación superior ingresaron todo tipo de estudiantes, y más adelante también la mayor participación de la mujer en este tipo de educación.

Todo ello llevo a que los actores involucrados e investigadores y estudiosos de este campo se plantearan ¿quiénes son los estudiantes universitarios, de qué espacios sociales provienen?<sup>278</sup> Como respuesta estas interrogantes diversos autores indagaron y teorizaron al respecto.

Con relación a lo anterior —y que desde el capítulo uno se ha abordado sobre la masificación de la educación superior— Saraví enfatiza que, si bien la expansión del sistema educativo en México fue notable ya que se ampliaron las oportunidades de acceso e inclusión de sectores antes excluidos, esta expansión de la educación no se tradujo en una disminución de la desigualdad y más bien fue acompañada de

---

<sup>277</sup> Cf. Miguel A. Casillas Alvarado, Ragueb Chain Revuelta y Nancyy Jácome Ávila, “Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 48.

<sup>278</sup> *Ibid.*, p. 51.



una creciente diferenciación y estratificación interna determinante en la reproducción de desigualdades.<sup>279</sup>

Entonces como la expansión y masificación de la educación formal —según literatura especializada— suele ir acompañada de su segmentación, Saraví comenta que, aunque la escuela es cada vez menos excluyente, la desigualdad no disminuye, y puntualiza que en esto tiene que ver y hay que redirigir la mirada hacia la calidad educativa y los circuitos escolares.<sup>280</sup>

Centrándonos en los circuitos escolares, estos, dice el autor, “pueden pensarse como los diferentes segmentos de dicha estratificación: nichos diferenciados de escuelas (con características definidas), que son apropiados por diferentes sectores (‘clases’) de la población”.<sup>281</sup> En la conformación de los circuitos escolares —que están socialmente determinados— la escuela, como dispositivo pedagógico,<sup>282</sup> ocupa un lugar significativo en la función de socialización y creación de subjetividades que impactan en el rendimiento de los estudiantes.<sup>283</sup>

En ese sentido y con relación a las trayectorias escolares, dicho autor entiende éstas como la relación del sujeto con la escuela.<sup>284</sup> Desde una mirada de la teoría pedagógica, se puede decir que el sujeto se conforma en función del contexto, del entorno que le rodea y del vínculo a su vez con los demás sujetos, en el supuesto de que el sujeto es una construcción histórico-social y que cada pedagogía crea un determinado sujeto.

En otras palabras, la escuela reúne una serie de dimensiones y funciones sociales que hacen de la experiencia escolar un aspecto condicionante de las modalidades de integración y participación social de los sujetos.<sup>285</sup>

---

<sup>279</sup> Cf. Gonzalo A. Saraví, *op. cit.*, pp. 290-294.

<sup>280</sup> *Ibid.*, pp. 295-296.

<sup>281</sup> *Ibid.*, p. 296.

<sup>282</sup> Como algo que se instituye para contar con regularidades, normas, significaciones, que crea una disposición del sujeto para internalizar algo.

<sup>283</sup> Cf. Gonzalo A. Saraví, *op. cit.*, p. 297.

<sup>284</sup> *Ibid.*, p. 291.

<sup>285</sup> *Ibid.*, p. 297.

En este caso, los sujetos de interés para este estudio son los alumnos universitarios, y donde un factor importante a analizar es su experiencia escolar previa a la licenciatura. Para ello, Saraví permite aproximarnos al análisis de los circuitos escolares que se presentan en la educación media superior—antecedente indispensable predictivo de la regularidad y rendimiento académico universitario de los estudiantes— y señala que:

Una primera y gran divisoria de circuitos escolares en México [...] está dada por la distinción del universo escolar entre escuelas públicas y escuelas privadas [...] Poco menos de dos de cada diez estudiantes de educación media superior en el país asisten a escuelas privadas; los ocho restantes, a escuelas públicas [...] esta división tiende a coincidir en otras tres dimensiones: la infraestructura pedagógica, la calidad educativa, y la composición social. En las escuelas privadas tienden a predominar los estudiantes que provienen de familias de mejores condiciones socioeconómicas, mientras en las escuelas públicas se da una mayor heterogeneidad y en algunas de sus modalidades y escuelas una clara concentración de los sectores menos desfavorecidos.<sup>286</sup>

Ahora bien, para el caso del análisis de la ciudad de México, el interés del autor va a partir de la identificación de dos circuitos escolares paradigmáticos, por lo que se centra en el análisis de las experiencias escolares que se relacionan con estos dos circuitos escolares que son la escuela total y la escuela acotada. El circuito escolar de la escuela total se compone de escuelas privadas en las que asisten alumnos provenientes en su mayoría de familias de clase media alta y alta. Mientras que la escuela acotada se compone por escuelas públicas y mayormente por alumnos de sectores populares desfavorecidos.<sup>287</sup>

Como se sabe, para pasar al tipo de educación media superior en la Ciudad de México —tratándose de escuelas públicas— se requiere de la presentación de un examen general de conocimientos de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems). Aquí el alumno puede elegir cierto número de escuelas a las que le gustaría ingresar en orden de preferencia, donde, por lo general, en las primeras opciones se encuentran escuelas pertenecientes a la Universidad Nacional Autónoma de México o al Instituto Politécnico Nacional, esto por el reconocimiento social y acceso reglamentado a la

---

<sup>286</sup> *Ibid.*, p. 298.

<sup>287</sup> *Ibid.*, p. 300.

universidad con el que cuentan; mientras que en los últimos lugares se encuentran escuelas de baja demanda, desprecio y estigmatización social negativa.<sup>288</sup>

Desde aquí, con un aspecto tan crucial como es la elección de una escuela de educación media superior para aquellos que deciden continuar con sus estudios — y que más adelante aspiran ingresar a la universidad—, se puede tener un punto de partida para contar con posibles explicaciones del porqué de ciertas experiencias académicas que conllevan a distintos tipos de trayectorias escolares de éxito o fracaso, determinadas en gran parte por una construcción social de lo que es “mejor”, pero ¿en función de qué o para qué?

No cabe duda de que las escuelas de este tipo de educación media superior cuentan con representaciones sociales o muy positivas o negativas en función del entorno y reconocimiento social que se les asigna con base al “tipo de gente” que acude a ciertas escuelas, la clase social y la ubicación de la escuela<sup>289</sup> que dice algo sobre la zona del lugar.

Entonces con relación a todo lo anterior sobre la escuela de procedencia de bachillerato, citando a Saraví, menciona que:

Los procesos de elección y selección de las escuelas, así como la composición social que las caracteriza [...] constituyen en el funcionamiento de clasificaciones simbólicas y valoraciones sociales de ambos circuitos. El resultado es una estratificación de las escuelas en términos de prestigio y reconocimiento social, que coincide con las distinciones de clase.<sup>290</sup>

En conclusión, respecto a los planteamientos de este autor, expresa que en la conformación de circuitos escolares la experiencia escolar está marcada por una experiencia de clase, es decir, mientras las desigualdades sociales estén presentes estas se traducirán en experiencias escolares diferenciadas y con ello también en desigualdades educativas.

Como bien dice el autor, “la escuela no es ajena a la sociedad a la cual pertenece, como no lo es ningún otro espacio social”<sup>291</sup>, en ese sentido es importante explorar

---

<sup>288</sup> *Ibid.*, pp. 303-304.

<sup>289</sup> *Ibid.*, p. 310.

<sup>290</sup> *Ibid.*, p. 309.

<sup>291</sup> *Ibid.*, p. 318.

“si es la escuela misma o son factores extraescolares los principales responsables de las desigualdades en el desempeño de los estudiantes”.<sup>292</sup>

De manera teórica y metodológica ello podría explorarse en las trayectorias escolares de los alumnos, mediante un seguimiento generacional que considere factores académicos previos y durante la universidad, así como algunos factores personales, para de esta manera, contar con un acercamiento a este tipo de diferencias, distinciones y desigualdades sociales y educativas que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes y que pueda reflejarse en sus trayectorias y finalmente en su egreso.

Por último, para cerrar este apartado, en el **Cuadro 1.**, se resumen algunos de los factores personales y académicos mencionados, con base en todos estos estudios, que influyen en el rendimiento, trayectorias escolares y las posibilidades de un egreso oportuno.

**Cuadro 1. Factores o determinantes personales y académicos**

Factores o determinantes personales	Factores o determinantes académicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia cognitiva (autoeficacia académica).</li> <li>• Motivación y autoconcepto académico.</li> <li>• Condiciones cognitivas (estrategias de aprendizaje).</li> <li>• Problemas de adaptación.</li> <li>• Falta de definición en las metas o cambio de estas a lo largo de los estudios.</li> <li>• Compromiso insuficiente.</li> <li>• Aislamiento social.</li> <li>• Interés por la carrera.</li> <li>• Tiempo dedicado al estudio.</li> <li>• Situación laboral.</li> <li>• Sexo.</li> <li>• Edad.</li> <li>• Condiciones sociodemográficas (región o lugar de nacimiento, entidad y demarcación territorial).</li> <li>• Nivel socioeconómico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promedio de bachillerato</li> <li>• Diferencia en la preparación del egresado de educación media superior según subsistema de esta.</li> <li>• Capital escolar (promedio de bachillerato, reprobador o no, año de ingreso a la licenciatura, calificación obtenida en el examen de ingreso).</li> <li>• Regularidad o irregularidad en el primer año universitario, promedio inicial (calificaciones del primer semestre o año) asignaturas reprobadas.</li> <li>• Situación escolar / Número de créditos acumulados</li> <li>• Tipo de ingreso a la licenciatura (pase reglamentado o concurso de selección).</li> <li>• Escuela de procedencia de bachillerato caso UNAM (CCH o ENP).</li> </ul>

Elaboración propia con base en los estudios consultados.

<sup>292</sup> *Ibid.*, p. 295.

### **3. ESTUDIO DE CASO DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA, FFYL-UNAM**

En este capítulo tres, dado que el tema de la presente investigación es sobre los factores académicos y personales que influyen en el egreso a nivel licenciatura, para poder trabajar y ver toda esta cuestión de perfiles estudiantiles, trayectorias, rendimiento escolar y egreso —elementos implícitos de este tema visto en el capítulo anterior— se presentará a continuación el surgimiento de este proyecto y la determinación de la elección de la población de estudio.

#### **3.1. Estudio de caso focalizado**

Este estudio surge tras el trabajo realizado sobre la revisión del Sistema Integral de Información Académica (SIIA)<sup>293</sup> de la DGEI-UNAM (Dirección General de Evaluación Institucional) que consistió en su exploración e identificación de incidencias encontradas en la funcionalidad de dicho sistema, y, de manera paralela, la identificación de información de interés profesional para el desarrollo de un proyecto de investigación. Es importante mencionar que el SIIA es:

Un sistema que da cuenta, a través de datos e indicadores seleccionados, de la composición de los sectores académicos de la UNAM, así como de los avances, logros y productos de las actividades académicas que se desarrollan en los ámbitos de investigación, docencia y extensión universitaria. Se integra a partir de datos e indicadores correspondientes a diferentes niveles o unidades de análisis: a) Individual, b) Por entidad, dependencia o subsistema, c) Institucional.<sup>294</sup>

El acceso a este sistema se debió a la prestación de mi servicio social en la Subdirección de Seguimiento Institucional de la Dirección General de Evaluación Institucional (DGEI) de la UNAM.

Una de las líneas temáticas de la DGEI son los actores de la vida universitaria (estudiantes y personal académico), línea que:

Busca contribuir al conocimiento de las características, condiciones y dinámicas de estos actores claves en la vida universitaria [...] Se pretende recopilar, sistematizar y producir información, de corte transversal y longitudinal, sobre los estudiantes y el personal

---

<sup>293</sup> Sistema Integral de Información Académica en: <<https://web.sii.unam.mx/>>.

<sup>294</sup> Dirección General de Evaluación Institucional-UNAM, “Sistema Integral de Información Académica” [en línea].

académico para contribuir al mejoramiento de las políticas y programas institucionales vigentes, así como para perfilar estrategias de renovación.<sup>295</sup>

Por lo tanto, bajo estos objetivos, y con base en las actividades llevadas a cabo específicamente en la Subdirección de Seguimiento Institucional de la DGEI, una de las tareas encomendadas consistió en desarrollar un proyecto de investigación de interés profesional dado que se cuenta con vasta información en el SIIA; y de esta manera coadyuvar en la generación de conocimiento que dé cuenta de la realidad educativa mediante la interpretación y análisis de datos estadísticos con relación a la educación superior.

Entonces, para iniciar un estudio con relación a la educación superior y uno de sus actores principales, en este caso los estudiantes universitarios de nivel licenciatura donde sus trayectorias y egreso son el tema de interés, de esta revisión del SIIA la primera intención y decisión consistió en identificar y comparar los datos sobre desempeño escolar (donde se encuentran datos sobre matrícula, regularidad, egreso y titulación de los alumnos de la UNAM) de las tres entidades en las que se ofrece la carrera de Pedagogía en el sistema escolarizado —dado que curse dicho plan de estudios en la UNAM—. En esa línea, la mirada se dirigió específicamente a identificar aquella entidad que tuviera el menor porcentaje de egreso en tiempo curricular (por carrera), que es uno de los tiempos señalados en la UNAM, en comparación con las otras dos entidades.

Para ello, el procedimiento que se llevó a cabo en un primer momento fue identificar las categorías o apartados que el SIIA establece, a saber: la categoría “subsistema” donde las facultades y escuelas son parte de una de estas opciones del subsistema,<sup>296</sup> y la siguiente categoría que es “Entidad/Programa” en la que se selecciona la entidad a explorar, que en este caso —por los motivos expuestos anteriormente— fueron la Facultad de Estudios Superiores “Acatlán”, la Facultad de Estudios Superiores “Aragón” y la Facultad de Filosofía y Letras.

---

<sup>295</sup> Dirección General de Evaluación Institucional-UNAM, “Principales líneas temáticas” [en línea].

<sup>296</sup> Las otras son investigación científica, investigación en humanidades, bachillerato, posgrado, o bien, toda la UNAM.

Como segundo momento, para la identificación de aquella entidad que respecto a la Licenciatura en Pedagogía del sistema escolarizado tuviera el menor porcentaje promedio de egreso en tiempo curricular (este tipo de egreso refiere al “porcentaje de alumnos de una generación que aprueba el 100% de los créditos de un mismo plan de estudios en el tiempo estipulado por éste”),<sup>297</sup> dicho porcentaje promedio se obtuvo sumando a su vez cada uno de los porcentajes de egreso en tiempo curricular por año que van del año 2009 hasta el 2019 por cada entidad. (Ver **Anexo 15, 16 y 17**). Los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes:

**Tabla 1. Porcentaje promedio del egreso en tiempo curricular (por carrera) de la Licenciatura en Pedagogía del sistema escolarizado, por entidad UNAM.**

ENTIDAD	PORCENTAJE PROMEDIO DEL EGRESO EN TIEMPO CURRICULAR, LIC. PEDAGOGÍA, ESC., DE 2009-2019
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN	58.92%
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN	51.74%
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS	45.78%

Elaboración propia con base en datos obtenidos del SIIA.

Con los resultados encontrados, como se puede observar en la **Tabla 1.**, se identificó que el menor porcentaje promedio del egreso en tiempo curricular de la Licenciatura en Pedagogía del sistema escolarizado es el de la entidad de la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. De esta manera se focalizó el estudio de caso de la Licenciatura en Pedagogía en dicha entidad.

Ahora bien, la población objeto de estudio se trata del seguimiento de la generación 2014, cohorte que inició sus estudios universitarios en el semestre 2014-1 (ver **Anexo 18**). La elección de esta cohorte es debido a tener datos para el estudio ya que de tomar una generación más adelante, se tendría que esperar cierto tiempo (años) para la obtención de las bases de datos proporcionadas por la Subdirección

<sup>297</sup> Dirección General de Planeación-UNAM, “Catálogo de Indicadores para evaluar la calidad de la Gestión Universitaria 2019” en >Planeación>Materiales de apoyo>Indicadores de desempeño [en línea], p. 16.

de Seguimiento Institucional de la DGEI, por lo que era la generación disponible para el realizar el estudio.

A continuación, se detalla la población y objeto de estudio, objetivos, preguntas de investigación, hipótesis y tipo de estudio (parte metodológica).

### **3.1.1. Población objeto de estudio**

Generación 2014 de la Licenciatura en Pedagogía del sistema escolarizado de la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

### **3.1.2. Objeto de estudio**

Factores académicos y personales de los alumnos de la generación 2014 de la Licenciatura en Pedagogía, FFyL-UNAM, sistema escolarizado, que influyen en el egreso y no egreso en el tiempo establecido en el plan de estudios (tiempo curricular).

### **3.1.3. Objetivos**

#### **Objetivo general:**

Analizar cuáles son los factores académicos y personales de los alumnos de la generación 2014 de la Licenciatura en Pedagogía, FFyL-UNAM, sistema escolarizado, que influyen en el egreso y no egreso en el tiempo establecido en el plan de estudios (tiempo curricular).

#### **Objetivos específicos:**

- Identificar tanto a los alumnos universitarios de la generación 2014 que egresaron como a los que no egresaron en el tiempo curricular con base en el avance escolar que obtuvieron hasta el semestre 2017-2.
- Detectar si la trayectoria escolar previa al ingreso a la licenciatura, el rendimiento académico y situación escolar de los alumnos al final del primer año de la licenciatura, la edad, el sexo, así como sus condiciones sociodemográficas, influye en tener o no un egreso en tiempo curricular.



- Estimar con base en los determinantes académicos y personales, esto es, el perfil estudiantil, quiénes tienen mayor y menor probabilidad de egresar en el tiempo curricular.

#### **3.1.4. Preguntas de investigación**

##### **Pregunta general de investigación:**

¿Cuáles son los factores académicos y personales de los alumnos de la generación 2014 de la Licenciatura en Pedagogía de la FFyL-UNAM, que influyen en el egreso y no egreso en el tiempo establecido en el plan de estudios (tiempo curricular)?

##### **Preguntas específicas:**

- ¿Cuál es el perfil estudiantil de aquellos que egresan y de aquellos que no egresan en tiempo curricular?
- ¿Qué tipo de factores —académicos o personales— influyen más tanto para tener un egreso en tiempo curricular como en el caso contrario, es decir, factores que influyan en no tener un egreso en tiempo curricular?
- ¿Quiénes tienen mayor y menor probabilidad de egresar en tiempo curricular con base en su perfil estudiantil?

#### **3.1.5. Hipótesis**

Los factores académicos y personales de los alumnos universitarios que influyen en el egreso y no egreso en el tiempo establecido en el plan de estudios (tiempo curricular) de la licenciatura son:

##### ➤ Personales

Se espera que el sexo influya en tener o no un egreso en tiempo curricular. Específicamente que sea el sexo femenino el que influya en tener un egreso oportuno (en tiempo curricular) dado que estudios demuestran la asociación entre sexo femenino y rendimiento escolar, es decir, la tendencia a que las mujeres obtengan un mejor promedio y se mantengan regulares en sus estudios en contraste con los hombres.

Se espera que la edad de ingreso a la licenciatura influya en egresar o no en tiempo curricular (TC), esto es, se espera que los alumnos más jóvenes sean los que más egresen en TC y los alumnos que ingresan con edades mayores sean los que más no egresen en TC, puesto que estudios señalan que ingresar con mayor edad a la universidad se relaciona con un mayor abandono.

Se espera que la entidad y demarcación territorial de los alumnos influya en tener o no un egreso en TC, concretamente se espera que los alumnos que vienen de la Ciudad de México sean los que más egresen en tiempo curricular dada la cercanía con la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

#### ➤ Académicos

##### Previos a la licenciatura

Se espera que el rendimiento académico en el bachillerato influya en tener un egreso o no en TC de la licenciatura, es decir, se espera que los alumnos que tuvieron un alto rendimiento académico (reflejado en su promedio de calificaciones) en el bachillerato y que hayan terminado este en el tiempo establecido (3 años) egresen en tiempo curricular de la licenciatura. Y, por el contrario, alumnos que hayan tenido un rendimiento bajo en bachillerato no egresen en TC, puesto que las investigaciones señalan que el rendimiento académico previo a la educación superior —dependiendo si la experiencia educativa fue exitosa o no—es un indicador predictivo del rendimiento académico que se puede esperar en la universidad.

##### Licenciatura

Se espera que el tipo de ingreso a la licenciatura influya en tener un egreso o no en TC, puntualmente se espera que los alumnos que ingresaron a la universidad por pase reglamentado —que provienen de bachillerato UNAM— sean los que tengan un mayor egreso oportuno puesto que ya son de por sí una población selectiva. Y se espera que los alumnos que vienen por otro tipo de ingreso sean los que menos egresen en TC.

Se espera que iniciar el primer año de la licenciatura de manera exitosa influya en tener un egreso o no en TC, esto es, se espera que los alumnos que inician el primer año de la licenciatura sin reprobado asignaturas, sin deber créditos, influya en tener un egreso en tiempo curricular. Y se espera que los alumnos que inician la carrera con asignaturas reprobadas, adeudadas, créditos incompletos, sean los que no egresen en TC, puesto que los estudios señalan que el primer año universitario influye significativamente en la determinación de una trayectoria escolar exitosa o no.

Se espera que los alumnos que obtengan en el primer año de la licenciatura promedios altos (rendimiento académico alto), sea un determinante que influya en tener un egreso en tiempo curricular. Y que los que obtengan promedios bajos en el primer año de la carrera sean los que no egresen en TC, puesto que estudios señalan que el promedio de calificaciones del semestre y el global influyen en la retención, permanencia y egreso de los estudios universitarios.

### **3.1.6. Tipo de estudio**

El presente estudio consiste en el análisis de las trayectorias escolares de los alumnos universitarios —nivel licenciatura— de una carrera en particular para tener un estudio no global sino focalizado y con mayor rigor, el cual considera aspectos previos al ingreso a la institución, el ingreso a esta y su rendimiento y situación escolar hasta la conclusión de todos los créditos que establece el plan de estudios, esto es, su egreso, pero en el tiempo curricular (TC) que es uno de los tiempos establecidos en la UNAM.<sup>298</sup> Se trata de un seguimiento generacional longitudinal (a lo largo del tiempo).

El método de análisis —tal como lo explican en su trabajo Valle, Rojas y Villa— para estudiar las trayectorias escolares es con base en cohortes reales (generación determinada) que cursó un mismo plan de estudios, esto a partir del número de créditos y su respectivo porcentaje (avance escolar) obtenido por el alumno en

---

<sup>298</sup> Cf. Rosamaría Valle Gómez-Tagle, Graciela Rojas Argüelles y Ariadna Villa Lozano, “El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: un método de análisis”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 61.

determinados momentos (semestre o año). Con el estudio de las cohortes reales, los especialistas señalan que es la manera más adecuada para estudiar la eficiencia terminal de las IES puesto que se rastrea:

Efectivamente la trayectoria de cada grupo de alumnos que compartan la característica de haber comenzado ciertos estudios en un mismo momento, siguiéndolos individualmente para saber si continúan estudiando en el mismo programa [...], si interrumpieron temporalmente la carrera [...], si la han abandonado [...] si la terminaron, y cuánto tiempo tardaron para hacerlo.<sup>299</sup>

Para ello, es indispensable trabajar con bases de datos, por lo que se hizo una solicitud de datos para este trabajo de investigación al subdirector de Seguimiento Institucional, Lic. Francisco Javier Lozano Espinosa, de la Dirección General de Evaluación Institucional de la UNAM. Cabe señalar que se tuvieron sesiones para comentar aquella información con la que se podía contar para el estudio, es por ello por lo que la solicitud de la información se limitó a algunos datos personales y académicos.

Entonces, puesto que el objeto de estudio son los factores académicos y personales de la generación 2014, la cohorte que inició sus estudios en el semestre 2014-1 de la Licenciatura en Pedagogía, FFyL-UNAM, escolarizado, como se puede ver en el **Cuadro 2.**, los datos solicitados se dividieron en factores personales y académicos, estos, tanto de la licenciatura como previos a esta, ya que para el análisis de los datos e interpretación de los resultados, es importante tener presente esta distinción de los factores que corresponden a ciertos momentos de la trayectoria escolar de los alumnos.

---

<sup>299</sup> Felipe Martínez Rizo, “Estudio de la eficiencia en cohortes aparentes”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, pp. 28-29.

**Cuadro 2. Necesidades de información para el estudio**

<b>Factores</b>	<b>Variables</b>
<b>Personales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Edad Fecha de nacimiento (para edad de ingreso a la licenciatura).</li> <li>• Sexo Femenino Masculino</li> <li>• Lugar de nacimiento</li> <li>• Entidad</li> <li>• Demarcación territorial</li> </ul>
<b>Académicos Trayectoria escolar previa al ingreso a la licenciatura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantel de bachillerato Escuela Nacional Preparatoria Colegio de Ciencias y Humanidades Examen (concurso de selección)</li> <li>• Asignaturas reprobadas en bachillerato</li> <li>• Promedio final de bachillerato</li> <li>• Número de años en el que cursó el bachillerato</li> <li>• Turno en el que finalizó el bachillerato</li> </ul>
<b>Académicos Trayectoria universitaria</b>	<p><u>Generación 2014, cohorte que inició sus estudios en el semestre 2014-1.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de ingreso a la licenciatura</li> <li>• Número de créditos y porcentaje al final del semestre 2014-2</li> <li>• Número de créditos y porcentaje al final del semestre 2017-2</li> <li>• Promedio al final del semestre 2014-2</li> <li>• Promedio al final del semestre 2017-2</li> <li>• Número de asignatura reprobadas al semestre 2014-2 y al 2017-2</li> </ul>

La base de datos proporcionada y previamente validada por el subdirector de Seguimiento Institucional de la DGEI-UNAM, contiene mayormente datos académicos, es decir, aparte de los datos solicitados se encuentran otros datos que aportan un mayor análisis para el estudio. Los datos y las variables de estos factores académicos y personales que contiene la base de datos proporcionada para su estudio se pueden ver en el **Cuadro 3**.

**Cuadro 3. Variables que contiene la base de datos proporcionada**

<b>Factores</b>	<b>Variables</b>
<b>Factores personales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Edad de ingreso a la licenciatura</li> <li>• Sexo</li> <li>• Entidad</li> <li>• Demarcación territorial</li> <li>• Lugar de nacimiento</li> </ul>

<b>Factores académicos previos a la licenciatura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantel de bachillerato UNAM</li> <li>• Tipo de ingreso bachillerato</li> <li>• Tipo de egreso bachillerato</li> <li>• Avance escolar bachillerato</li> <li>• Asignaturas aprobadas, reprobadas y adeudadas de bachillerato UNAM</li> <li>• Promedio de bachillerato</li> <li>• Años en los que terminó el bachillerato</li> <li>• Turno de bachillerato UNAM</li> </ul>
<b>Factores académicos licenciatura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de ingreso a la licenciatura</li> <li>• Créditos obligatorios, optativos y totales que cubrió el alumno al semestre 2014-2</li> <li>• Avance escolar al semestre 2014-2</li> <li>• Asignaturas inscritas en el semestre 2014-2</li> <li>• Asignaturas aprobadas, reprobadas y adeudadas al semestre 2014-2</li> <li>• Promedio licenciatura al semestre 2014-2 (primer año)</li> <li>• Créditos obligatorios que cubrió el alumno hasta el 2017-2</li> <li>• Créditos optativos que cubrió el alumno hasta el 2017-2</li> <li>• Créditos totales que cubrió el alumno hasta el 2017-2</li> <li>• Avance escolar hasta el 2017-2</li> <li>• Asignaturas inscritas en el semestre 2017-2</li> <li>• Asignaturas aprobadas totales al semestre 2017-2</li> <li>• Asignaturas reprobadas totales al 2017-2</li> <li>• Asignaturas adeudadas totales al semestre 2017-2</li> <li>• Promedio final o hasta ese avance al 2017-2</li> <li>• Final semestre</li> <li>• Asignaturas inscritas en el último año</li> <li>• Asignaturas aprobadas en el último año</li> <li>• Promedio licenciatura en el último año</li> <li>• Eficiencia terminal curricular</li> </ul>

### **Criterios para el manejo de la información**

Vistas las variables con las que se cuenta para el estudio, para identificar quiénes egresaron y quiénes no en tiempo curricular de la población objeto de estudio (que como ya se dijo en capítulos anteriores, el egreso en tiempo curricular (TC) refiere a aquel porcentaje de alumnos de la generación que cubrieron el 100% de los créditos de un mismo plan de estudios en los tiempos que este establece),<sup>300</sup> por

<sup>300</sup> Dirección General de Planeación-UNAM, “Catálogo de Indicadores para evaluar la calidad de la Gestión Universitaria 2019” en >Planeación>Materiales de apoyo>Indicadores de desempeño [en línea], p. 16.

primera instancia se necesita hacer la separación sin importar otra cosa más que tomar del total de alumnos de la generación a aquellos que egresaron y aquellos que no en el tiempo ya dicho.

De tal manera que, procedimentalmente, para el análisis se van a formar dos grupos al separar a los alumnos que egresaron y a los que no egresaron oportunamente. Para ello, es importante establecer ciertas categorías de análisis para determinar la situación que colocará a los alumnos en el grupo de los que egresaron en TC o de los que no egresaron en TC, y en este último se trataría de situaciones escolares irregulares o en rezago. Situación escolar, como se veía en el capítulo dos, es un indicador que da cuenta del porcentaje de los créditos que cubrió el alumno de los que deberían ser para cierto periodo.

Para lo anterior, se requiere hacer la descripción y análisis del plan de estudios de la carrera objeto de estudio, la cual es importante metodológicamente para realizar el análisis de este seguimiento generacional con base en el avance escolar de cada alumno; que con los parámetros y categorías establecidas por estudiosos e investigadores en este tema como Chain y otros, ayudan para el análisis de las trayectorias escolares y que con base en estas y elementos que las caracterizan, se determina la situación escolar de los alumnos.

Lo primero que se tiene que saber es cómo es el plan de estudios, sus créditos totales, asignaturas, temporalidad y demás aspectos para que con esta información se pueda determinar su situación escolar con base en el avance escolar obtenido por los alumnos, y de esta manera identificar, determinar y agrupar a aquellos que egresaron y aquellos que no en tiempo curricular.

Entonces, a continuación, se señalará la duración del plan de estudios, el número total de créditos, el número de créditos obligatorios y optativos, número total de asignaturas (obligatorias y optativas), organización del plan de estudios vista en el mapa curricular, así como un cuadro que desglosa por semestre y año el número de créditos correspondientes a cada momento de la duración del plan de estudios.

El plan de estudios 2010 de la Licenciatura en Pedagogía, sistema escolarizado, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, entró en vigor en el año 2009, semestre 2010-1, aprobado por el Honorable Consejo Universitario.<sup>301</sup>

Este plan de estudios tiene una duración de ocho semestres —equivalente a cuatro años—, con un valor total de 330 créditos, de estos, 258 créditos son obligatorios y 72 créditos son optativos.<sup>302</sup> Un crédito es un “valor que se otorga a una asignatura o actividad académica en función de las horas teóricas y/o prácticas que señala el plan de estudios”.<sup>303</sup> De esta manera, cuenta con un total de 48 asignaturas —donde los créditos están distribuidos—, de las cuales 36 son de tipo obligatorias (una de estas es obligatoria de elección en el sexto semestre) y 12 de tipo optativas (dos optativas de elección y las otras 10 según el área de interés de los alumnos). Las asignaturas obligatorias se encuentran en todos los semestres, pero a partir del séptimo semestre solo se cuenta con una obligatoria; en cambio, las asignaturas optativas se encuentran a partir del quinto semestre, quinto y sexto semestre tienen solo una optativa de elección, y en séptimo y octavo semestre se pueden elegir 10 asignaturas optativas, cinco por cada uno de estos dos últimos semestres.<sup>304</sup>

Como se dijo, del total de créditos que son 330, 258 son obligatorios y corresponden a su vez a 36 asignaturas obligatorias, y los créditos restantes son los optativos, a saber 72, que corresponden a 12 asignaturas optativas. A continuación, se muestra el mapa curricular de este plan de estudios para tener en cuenta la organización de este.

---

<sup>301</sup> Cf. Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, “Plan de estudios 2010” [en línea].

<sup>302</sup> Cf. Universidad Nacional Autónoma de México, “Descripción sintética del plan de estudios” [en línea].

<sup>303</sup> Dirección General de Planeación-UNAM, “Glosario de términos estadísticos versión 2019” [en línea], p. 9.

<sup>304</sup> Cf. Universidad Nacional Autónoma de México, “Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Plan de estudios (sistema escolarizado)” [en línea].



## Mapa curricular Licenciatura en Pedagogía, Plan de estudios 2010.

**Licenciatura en Pedagogía**  
**Mapa curricular. Plan de estudios 2010**

SEMESTRE	Investigación Pedagógica	Historia de la Educación y la Pedagogía	Filosofía de la Educación	Teoría Pedagógica	Psicología y Educación	Sociología y Educación
1o.	Investigación Pedagógica 1	Historia de la Educación y la Pedagogía 1	Filosofía de la Educación 1	Teoría Pedagógica 1	Psicología y Educación 1	Sociología y Educación 1
2o.	Investigación Pedagógica 2	Historia de la Educación y la Pedagogía 2	Filosofía de la Educación 2	Teoría Pedagógica 2	Psicología y Educación 2	Sociología y Educación 2
3o.	Investigación Pedagógica 3	Historia de la Educación y la Pedagogía 3	Legislación y Política Educativa	Didáctica 1	Psicología y Educación 3	Economía y Educación
4o.	Investigación Pedagógica 4	Historia de la Educación y la Pedagogía 4	Sistema Educativo Nacional	Didáctica 2	Orientación Educativa	Comunicación y Educación
5o.	Investigación Pedagógica 5	Educación No Formal 1	Organismos y Sistema Internacional de Educación	Diseño y Evaluación de Planes y Programas de Estudio	Organización y Administración Educativas	OPTATIVA DE ELECCIÓN 1
6o.	Investigación Pedagógica 6	Educación No Formal 2	Tecnologías en la Educación	Planeación y Evaluación Educativas	OBLIGATORIA DE ELECCIÓN (Textos Clásicos)	OPTATIVA DE ELECCIÓN 2
7o.	Identidad y Vinculación Profesional 1	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA
8o.	Identidad y Vinculación Profesional 2	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA

Investigación Pedagógica
Teoría Filosofía e Historia
Interdisciplinaria
Integración e Interv. Pedag.

Tomado de: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía, "Plan de estudio 2010".

Tal como se puede ver en la imagen de arriba, las asignaturas de dicho plan de estudios están organizadas en cuatro áreas, a saber: Investigación Pedagógica (color verde), con seis asignaturas de tipo obligatorias; Teoría, Filosofía e Historia (color púrpura), con nueve asignaturas obligatorias, de estas, una obligatoria de elección; Interdisciplinaria (color azul), con nueve asignaturas obligatorias; e Integración e Intervención Pedagógica (color amarillo), con 14 asignaturas, 12 de tipo obligatorias y las otras dos son optativas de elección; las 10 asignaturas

restantes —entre talleres y seminarios— son optativas de elección según el área de interés del alumno.<sup>305</sup>

Ahora bien, de manera específica, en el **Cuadro 4.**, se puede observar el número de semestre, sus créditos desglosados por asignatura —evidentemente sin poner el nombre de éstas— y el número de créditos totales correspondientes al semestre en cuestión, seguido del porcentaje de créditos que le corresponde a dicho semestre, y finalmente el número de créditos totales que se van sumando a lo largo de los semestres y su respectivo porcentaje. Esto es de suma importancia para determinar y clasificar el avance escolar de los alumnos. El avance escolar, como se ha mencionado, es el porcentaje de créditos cubiertos por estos.

En este **Cuadro 4**, en la parte de ‘créditos desglosados según las asignaturas’ los números sombreados refieren a los créditos de las asignaturas optativas, que en suma es igual a 72 créditos optativos igual a 12 asignaturas optativas; y los números no sombreados refieren a los créditos obligatorios que sumados son 258, equivalente a 36 asignaturas obligatorias. Y en la parte de “Número de créditos totales y su respectivo % correspondiente a cada semestre (avance escolar)” los números sombreados indican el avance escolar por año.

**Cuadro 4. Créditos y su respectivo porcentaje por semestre, Licenciatura en Pedagogía, escolarizado, FFyL-UNAM, Plan de estudios 2010.**

Semestre	Créditos desglosados según las asignaturas						Número de créditos totales por semestre	% de créditos correspondiente a cada semestre	Número de créditos totales y su respectivo % correspondiente a cada semestre (avance escolar)
1	6	8	8	8	8	8	46	13.9393%	46 = 13.93%
2	6	8	8	8	8	8	46	13.9393%	92 = 27.87%
3	6	8	8	8	8	8	46	13.9393%	138 = 41.81%
4	6	8	8	8	6	8	44	13.3333%	182 = 55.15%
5	6	6	8	6	6	6	38	11.5151%	220 = 66.66%
6	6	6	6	6	8	6	38	11.5151%	258 = 78.18%
7	6	6	6	6	6	6	36	10.9090%	294 = 80.09%

<sup>305</sup> Cf. Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, “Plan de estudios 2010” [en línea].

8	6	6	6	6	6	6	36	10.9090%	330 = 100%
---	---	---	---	---	---	---	----	----------	------------

Elaboración propia con base en el plan de estudios 2010 y mapa curricular.

Este cuadro permite analizar las incidencias encontradas en el número y porcentaje de créditos que los alumnos deberían tener y que finalmente obtienen. Para ello es importante tener muy en cuenta que la suma de todos los créditos es igual a 330, lo que en porcentaje (avance escolar) es igual al 100% (egreso).

Entonces para el cálculo del grado de avance escolar (porcentaje) con base en los créditos, está la propuesta de Chain y Jácome sobre la obtención de la situación escolar de los alumnos la cual se obtiene dividiendo el número de créditos cursados sobre el número de créditos totales por cien. Por ejemplo, para el primer semestre hay un total de 46 créditos, estos se dividen entre el total de los créditos del plan de estudios que son 330, que es igual a 0.1393, dicho resultado se multiplica por cien para obtener el porcentaje equivalente a ese número de créditos, que en este caso es 13.93% lo que equivalen los 46 créditos en el primer semestre; esto es, el avance escolar del primer semestre debe ser de un 13.93% lo que equivale a cubrir 46 créditos. Si el alumno cubre los créditos requeridos para este periodo estará en una situación escolar óptima ya que ha promovido todas las experiencias educativas para ese periodo.

Específicamente, es indispensable analizar el grado de avance escolar de los alumnos al semestre 2017-2 (último año de la licenciatura) y clasificarlo en determinada situación escolar, porque de este avance se establece quiénes son los alumnos que pertenecen al grupo de los que egresan en tiempo curricular y quiénes no. Y como se trata de este tipo de egreso, es importante señalar que éste indica el año en el que debieron egresar según “la duración nominal del plan de estudios y el año de ingreso”,<sup>306</sup> por ende, para esta generación el año de ingreso corresponde al año 2013, semestre 2014-1, y el año de egreso debería ser en el año 2017, semestre 2017-2 para cumplir con este tipo de egreso. Ver **Anexo 18**.

---

<sup>306</sup> Sistema de Información sobre Desempeño de Entidades Académicas de la UNAM (SIDEA), “MetodologíaSIDEA”, p. 8

Entonces para determinar la situación escolar en el último año, concretamente en el último semestre (2017-2), de acuerdo con Chain, Casillas, Jácome y otros autores, se retoma su propuesta en la que son tres las clasificaciones de la situación escolar, estas son: egreso, irregularidad y rezago —visto en el capítulo dos—. En la **Tabla 2.**, se muestra la adaptación de lo propuesto por los autores antes mencionados, pero con los créditos particularmente de la licenciatura que se tiene como objeto de estudio.

**Tabla 2. Créditos, porcentaje y situación escolar Pedagogía, FFyL-UNAM.**

<b>Créditos</b>	<b>Porcentaje de créditos (avance escolar)</b>	<b>Situación escolar</b>
330	100%	Óptima/Egreso
297-329	90% a menos del 100%	Irregular
0-296 Deber más de 33	Menos del 90%, deber más del 10%	Rezago

Adaptado de Miguel A. Casillas Alvarado, Ragueb Chain Revuelta y Nancy Jácome Ávila, “Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 70, pero con base en los créditos de la Licenciatura en Pedagogía de la FFyL-UNAM.

La tabla anterior permite saber que aquellos alumnos que cubran un total de 330 créditos, lo que es igual a un avance escolar (porcentaje de créditos) del 100%, los coloca en una situación escolar óptima (conforme al plan), que para este semestre se traduce en un egreso en tiempo curricular. Mientras que aquellos alumnos que tengan entre el 90% y menos del 100% de los créditos, los coloca en una situación escolar irregular, y aquellos que deban más del 10% de las asignaturas o créditos, se encontrarán en una situación escolar en rezago.<sup>307</sup>

Con lo anterior, el grado de avance escolar de los alumnos al final del semestre 2017-2, como ya se dijo, es lo que permite identificar a aquellos alumnos que su situación escolar es óptima (egreso en TC), o que es irregular o en rezago (no

<sup>307</sup> Cf. Miguel A. Casillas Alvarado, Ragueb Chain Revuelta y Nancyy Jácome Ávila, “Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana”, en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, p. 70.

egreso en TC), esto permite establecer que estas dos últimas situaciones corresponden al grupo de alumnos que no egresaron en tiempo curricular. De esta manera es como tenemos entonces a ambos grupos, los que egresaron en TC y los que no.

Ahora bien, sobre la clasificación del promedio de calificaciones que se considera para el análisis se retoma de igual manera la clasificación de Chain y Jácome, para estos autores, como se vio en el capítulo dos, su cálculo es a partir de las calificaciones aprobatorias de los alumnos teniendo en cuenta una escala de 0 a 10, con una nota aprobatoria mínima de 6. Así, los promedios se agrupan en promedio bajo, menor a 7.5; promedio regular, de 7.5 a 8.4; y promedio alto, de 8.5 a 10.<sup>308</sup>

Respecto a la agrupación de las edades de ingreso a la licenciatura, con base en lo visto en el capítulo dos sobre este factor personal, se agrupa a los alumnos de 18 y 19 años porque son las edades que teóricamente se espera que tengan estos al ingresar a la universidad, en el entendido de que idealmente se trata de trayectorias escolares que son continuas. Se agrupan las edades de 20 a 23 años porque son las que siguen y anteceden a la próxima agrupación de años. Y se agrupan las edades de 24 años o más porque aquellos alumnos con estas edades de ingreso a la licenciatura se les considera en la educación superior como estudiantes adultos.

Otra categorización que considerar para el análisis es referente a los factores personales donde el lugar de nacimiento, entidad y demarcación territorial se les nombra condiciones sociodemográficas, tal como se mencionó en el capítulo dos. De estas condiciones sociodemográficas, la demarcación territorial, es decir, la alcaldía o municipio de dónde vienen los alumnos se agrupará con base en la cercanía de la Facultad de Filosofía y Letras (Ciudad Universitaria).

Alcaldías parcialmente más cercanas a la Ciudad Universitaria, donde se encuentra dicha facultad —en este radar cercano a esta entidad—: Álvaro Obregón, Benito

---

<sup>308</sup> Chain y Jácome, *apud* Juan Carlos Ortega Guerrero, *op. cit.*, p. 33.

Juárez, Coyoacán, Iztacalco, Iztapalapa, La Magdalena Contreras, Tlalpan, Xochimilco.

Alcaldías un poco más alejadas de la facultad: Azcapotzalco, Cuajimalpa de Morelos, Cuauhtémoc, Gustavo A. Madero, Miguel Hidalgo, Milpa Alta, Tláhuac, Venustiano Carranza.

O bien, por regionalización de la Ciudad de México, que según el Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED) se agrupan las alcaldías por regiones de la siguiente manera:

Región 1, comprende las alcaldías Azcapotzalco y Gustavo A. Madero.

Región 2, comprende las alcaldías Iztacalco, Miguel Hidalgo, Cuauhtémoc y Venustiano Carranza.

Región 3, comprende las alcaldías Álvaro Obregón, La Magdalena Contreras, Cuajimalpa de Morelos y Benito Juárez.

Región 4, comprende las alcaldías Iztapalapa y Tláhuac.

Región 5, comprende las alcaldías Coyoacán, Tlalpan, Xochimilco y Milpa Alta.<sup>309</sup>

Y todos los del Estado de México definitivamente lejanos: Chimalhuacán, Coacalco de Berriozábal, Ecatepec de Morelos, Hueypoxtla, Huixquilucan, Ixtapaluca, La Paz, Nezahualcóyotl, Tecámac, Tejupilco, Texcoco, Tlanepantla, Valle de Chalco Solidaridad, etc.

Puntualizar también la agrupación del tipo de bachillerato UNAM, esto es, la distinción entre los alumnos que vienen de uno de los nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), o de uno de los cinco planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

Y sobre el tipo de ingreso a la licenciatura se tiene que mencionar que la información brindada por el subdirector de la DGEI de la UNAM referente a la base de datos

---

<sup>309</sup> Cf. Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED), "Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México. Distrito Federal" [en línea].

solicitada cuenta con siete tipos de ingreso — los cuales se respetaron tal cual fueron dados— ya que eso está declarado y así vienen en la base que envía la Dirección General de Administración Escolar (DGAE). Esto es, si bien formalmente son dos los tipos de ingreso a la licenciatura, a saber, por pase reglamentado y por concurso de selección, en la práctica y bajo ciertas condiciones académicas, se tienen estas otras causas de ingreso a la licenciatura: por cambio de carrera y/o plantel (concurso), por cambio de plantel, por cambio interno de carrera, por segunda carrera (concurso de selección), y segunda carrera. Estas están apegadas y declaradas normativamente en el Reglamento General de Inscripciones, y tiene que ver con el hecho de que los alumnos matriculados de la UNAM en cierta carrera pueden solicitar el cambio de carrera o de plantel según las circunstancias del matriculado porque la normativa lo permite, pero no necesariamente están definidos en un documento. Estos tipos de ingreso se tratan de una práctica administrativa que ejecuta DGAE para identificar a aquellos alumnos que ingresaron a la carrera por otra forma que no es por pase reglamentado o concurso de selección. Por ejemplo, en dicho reglamento, en el Capítulo V titulado “Carreras simultáneas, segunda carrera y cambio de carrera”, el artículo 19 señala que se podrá cursar una segunda carrera después de obtener el título en la primera siempre y cuando el cupo lo permita y el alumno haya tenido un promedio mínimo de ocho en ésta; en el artículo 20 se señala que los cambios de carrera o plantel que los alumnos soliciten se concederán para el reingreso también siempre y cuando el cupo y demás disposiciones a considerar lo permitan; en el artículo 21 se dice que aquellos alumnos que no obtengan su cambio de carrera o plantel según lo previsto en los artículos anteriores, lo podrán hacer mediante concurso de selección.<sup>310</sup>

Además, hay que señalar que para analizar todo lo anterior se hará un tratamiento estadístico, se obtendrán promedios (edad y calificaciones), se realizarán tablas de contingencia, matrices, siempre comparando estas dos poblaciones (egreso y no egreso en TC).

---

<sup>310</sup> Cf. Dirección General de Administración Escolar, Subdirección de Sistemas de Registro Escolar-UNAM, “4. Reglamento General de Inscripciones” [en línea], artículo 19, 20 y 21.

Finalmente, este análisis permitirá identificar qué perfil estudiantil tienen aquellos que egresaron y aquellos que no. Y como se vio en el capítulo uno, los perfiles estudiantiles describen aquellos aspectos y características de los alumnos, que en este caso es a partir de factores académicos y personales que son con los que se podía contar, para conocerlos y conocer sus condiciones y posibilidades de estudio y egreso. Con relación a los perfiles también se delinea el tipo de trayectoria escolar donde el referente es el promedio de calificaciones que da cuenta del rendimiento académico, así como la promoción de las asignaturas o créditos. Chain y otros autores clasifican las trayectorias escolares de la siguiente manera: Alta (alumnos de alto rendimiento académico, esto es, promedios altos, promoción y aprobación de las asignaturas que inscriben), Regular y Baja (bajas notas, reprobación).<sup>311</sup>

Todo lo anterior permite, metodológicamente, el acercamiento y análisis al objeto y población de estudio, para comprender y valorar aspectos que inciden en ciertos resultados educativos de los alumnos que, como se vio, las trayectorias escolares y este seguimiento generacional son una forma de aproximarse a mirar y estudiar estos problemas con relación al tránsito de los alumnos por las IES. En otras palabras, los presentes criterios para el manejo de la información permiten trabajar con la base de datos y entender la información para su interpretación y análisis, tal como se abordó en el capítulo dos en el cual se hizo hincapié en aquellos elementos indispensables a considerar cuando se hacen estudios sobre trayectorias escolares.

---

<sup>311</sup> Cf. Chain, *apud* Miguel A. Casillas Alvarado, Ragueb Chain Revuelta y Nancyy Jácome Ávila, "Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana", en Juan Carlos Ortega Guerrero, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *op. cit.*, pp. 67-70.



#### **4. LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA FFyL-UNAM GENERACIÓN 2014: RESULTADOS SOBRE EL EGRESO Y FACTORES QUE INFLUYEN**

Una vez vistos los problemas en torno al campo de los estudiantes universitarios, decisiones políticas en materia de educación superior, trabajos que ya han abordado estos fenómenos como el rezago, abandono y egreso, desde dónde estudiar estos fenómenos, sus causas, propuestas para estudiarlos, y la determinación de un estudio focalizado para entender qué pasa con los alumnos UNAM, en este último capítulo se presenta la descripción y análisis de estos dos grupos de alumnos (los que egresaron y los que no de esta generación objeto de estudio) para responder a la pregunta de investigación acerca de cuáles son los factores académicos y personales que influyen en estas dos situaciones escolares para el semestre 2017-2 (óptima igual a egreso, e irregular y rezago igual a no egreso).

Como ya se comentó en el capítulo anterior, la presente información se obtuvo de la base de datos proporcionada por el subdirector de Seguimiento Institucional, Lic. Francisco Javier Lozano Espinosa, de la Dirección General de Evaluación Institucional de la UNAM.

##### **4.1. Características generales sobre la generación 2014**

Este primer conjunto de elementos o características generales que a continuación se describirán sobre la población objeto de estudio que es la generación 2014 de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, sistema escolarizado, darán cuenta de aspectos como el sexo, edad, entidad, lugar de nacimiento, tipo de ingreso a la licenciatura, situación escolar al semestre 2014-2 (primer año) y al semestre 2017-2 (último año).

El apartado que va después de éste es donde propiamente se hace el análisis con la distinción y comparación entre el grupo de alumnos que egreso en TC y el grupo de alumnos que no.

Dicha generación tiene un total de 265 alumnos, considerando solo aquellos que iniciaron sus estudios de licenciatura en el semestre 2014-1 —para pertenecer a la generación 2014—. <sup>312</sup>

- **Sexo y tipo de ingreso a la licenciatura**

Como se ve en la **Tabla 3.**, más del 80% de los estudiantes son mujeres y menos del 20% son hombres, lo que deja confirmar la mayor presencia del sexo femenino en esta carrera. Son un total de 225 mujeres (84.91%) y 40 hombres (15.09%). Sobre el sexo con relación al tipo de ingreso a la licenciatura <sup>313</sup> se encontró lo siguiente:

- El 40.75% de los alumnos ingresó por concurso de selección, de estos el 33.21% son mujeres y el 7.55% son hombres.
- El 47.92% ingresó por pase reglamentado de los cuales 43.02% son mujeres y 4.91% son hombres.
- El 7.92% ingresó por cambio de carrera y/o plantel (concurso) de los cuales 5.66% son mujeres y 2.26% son hombres.
- El 1.51% ingresó por cambio de plantel y son solo mujeres.
- El 0.75% ingresó por cambio interno de carrera e igual solo son mujeres.
- El 0.75% ingresó por segunda carrera (concurso de selección) y también únicamente son mujeres.
- El 0.38% ingresó por segunda carrera y es un hombre.

Se observa la abundancia del sexo femenino en casi cualquier tipo de ingreso, así como la mayor cantidad de alumnos en los tipos de ingreso por pase reglamentado y concurso de selección. En el capítulo dos, autores con base en estudios afirmaban una mayor presencia de mujeres en las áreas de humanidades y educación.

---

<sup>312</sup> La generación indica el semestre en el que los alumnos ingresaron a la carrera.

<sup>313</sup> Los tipos de ingreso a la licenciatura que se pueden ver en la Tabla 3., son todos los que venían tal cual en la base de datos proporcionada.

**Tabla 3. Distribución de alumnos por sexo y tipo de ingreso a la licenciatura**

Tipo de ingreso	Femenino		Masculino		Total general
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
CONCURSO DE SELECCIÓN	88	33.21%	20	7.55%	<b>108</b> <b>(40.75%)</b>
PASE REGLAMENTADO	114	43.02%	13	4.91%	<b>127</b> <b>(47.92%)</b>
POR CAMBIO DE CARRERA Y/O PLANTEL (CONCURSO)	15	5.66%	6	2.26%	<b>21</b> <b>(7.92%)</b>
POR CAMBIO DE PLANTEL	4	1.51%	0	0.00%	<b>4</b> <b>(1.51%)</b>
POR CAMBIO INTERNO DE CARRERA	2	0.75%	0	0.00%	<b>2</b> <b>(0.75%)</b>
POR SEGUNDA CARRERA (CONC DE SELECCIÓN)	2	0.75%	0	0.00%	<b>2</b> <b>(0.75%)</b>
SEGUNDA CARRERA	0	0.00%	1	0.38%	<b>1</b> <b>(0.38%)</b>
<b>Total general</b>	<b>225</b>	<b>84.91%</b>	<b>40</b>	<b>15.09%</b>	<b>265</b> <b>(100.00%)</b>

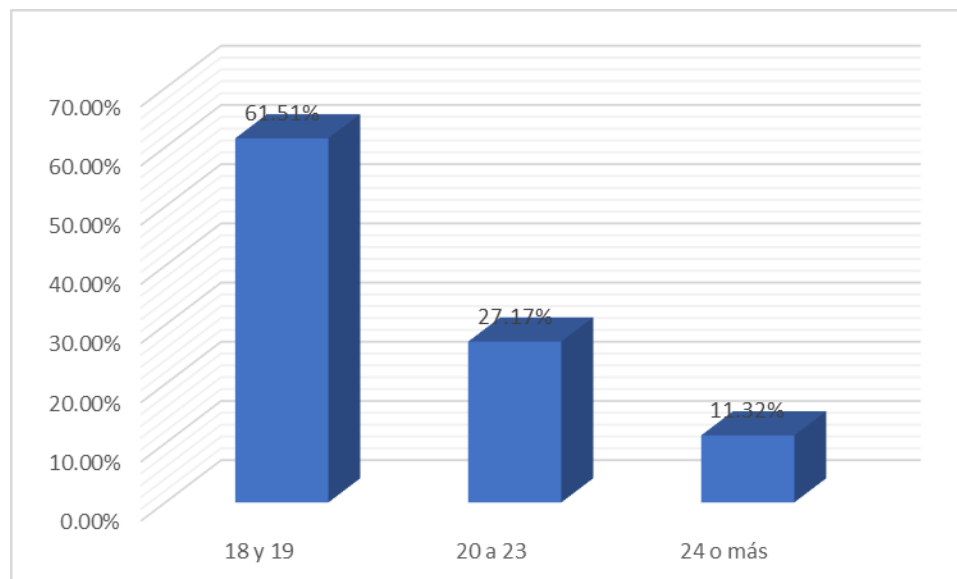
Las mujeres ingresan más a la licenciatura por pase reglamentado y los hombres ingresan más a esta carrera por concurso de selección (ver **Anexo 19**). Aquí se arroja información interesante que lleva a preguntar a qué se deberá, para esta cohorte, que las mujeres ingresen más a la carrera por pase reglamentado, en el entendido de que el pase implica una serie de requisitos académicos (como un promedio de regular a alto, un máximo de años para terminar el bachillerato UNAM, por ejemplo).

- **Edad de ingreso a la licenciatura**

Respecto a la edad con la que los alumnos ingresaron a la licenciatura, el promedio de edad de la generación es de 20.25 años, cuyo rango va de los 18 a los 54 años. Tal como se muestra en la **Gráfica 1.**, del total de la generación el 61.51% de los alumnos se encuentra en edades que teóricamente se esperaría que tuvieran al ingresar, estas van entre los 18 y 19 años. Los alumnos que se encuentran en edades entre los 20 a 23 años representan el 27.17% de la generación. Y el 11.32%

de los alumnos de la generación tienen 24 años o más, a estos se les considera alumnos adultos.

**Gráfica 1. Distribución de alumnos por edad de ingreso a licenciatura**



- **Sexo y edad de ingreso a la licenciatura**

En cuanto a la relación sexo y edad, del total de mujeres el 66.22% ingresó a la carrera con una edad de entre 18 y 19 años. Mientras que, del total de hombres, el 50% ingresó con una edad de 20 a 23 años. Más de la mitad de las mujeres ingresan a la carrera con edades más jóvenes que los hombres, y la mitad de los hombres ingresa a la licenciatura con mayores edades a las establecidas idealmente. Ver **Anexo 20**. Esto último hace pensar que como las edades no son las ideales, más en el caso de los hombres, es por ello por lo que recurren a ingresar a la licenciatura por concurso de selección como se veía anteriormente (**Anexo 19**).

- **Sexo, edad y tipo de ingreso a la licenciatura**

Ahora, en cuanto a la relación sexo, edad y tipo de ingreso a la licenciatura, tanto para mujeres como para hombres, edades más jóvenes se concentran en el tipo de ingreso por pase reglamentado y edades más grandes se concentran en el tipo de ingreso por concurso de selección. Ver **Anexo 21**.

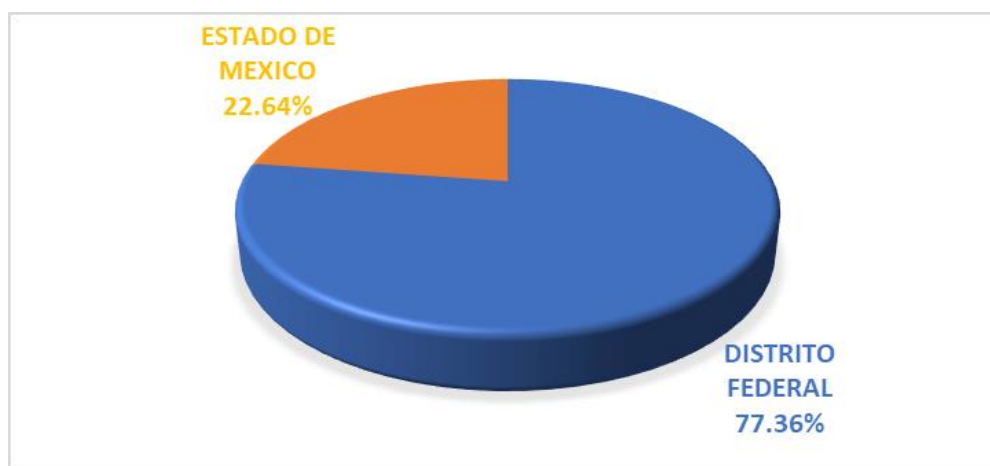
La edad promedio por sexo y tipo de ingreso a la licenciatura es:

- Por concurso de selección: Mujeres, 21. Hombres, 21.85. Total general, 21.15.
- Por pase reglamentado: Mujeres, 19.07. Hombres, 19.38. Total general, 19.10.
- Por cambio de carrera y/o plantel (concurso): Mujeres, 21.13, Hombres, 20.66. Total general, 21.
- Por cambio de plantel: Mujeres, 25.25.
- Por cambio interno de carrera: Mujeres, 19.5.
- Por segunda carrera concurso de selección: Mujeres, 24.5.
- Por segunda carrera: Hombre, 26.

▪ **Entidad**

Sobre la entidad, como se puede ver en la **Gráfica 2.**, más del 70% de esta generación son de la Ciudad de México —antes Distrito Federal— y un poco más del 20% del Estado de México. Sin duda hay más alumnos locales que foráneos.

**Gráfica 2. Distribución porcentual de los alumnos por entidad**



Si se relacionan el factor tipo de ingreso y entidad de los alumnos, tanto aquellos alumnos que ingresaron por concurso de selección, pase reglamentado, cambio de carrera y/o plantel (concurso), cambio interno de carrera y por segunda carrera

(concurso de selección), la distribución de alumnos de estos tipos de ingreso se concentra en la Ciudad de México (CDMX). Mientras que los que vienen por cambio de plantel la mitad viene de la CDMX y la mitad del Estado de México (Edomex); y de segunda carrera del Edomex. Ver **Anexo 22**.

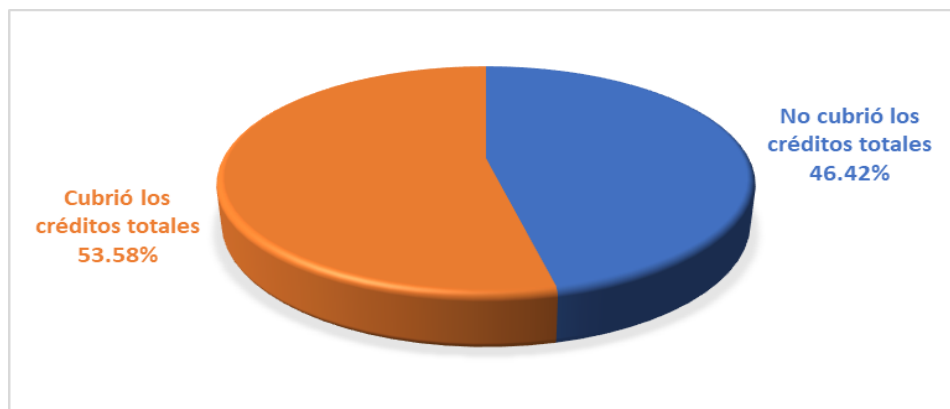
- **Lugar de nacimiento**

Respecto al lugar de nacimiento de los alumnos de esta generación, 75.09% nació en la Ciudad de México, 15.47% en el Estado de México, 1.89% en Guerrero, 1.89% en Puebla, 1.51% en Oaxaca, 0.75% en Querétaro, y el resto, menos del 4% (donde es un alumno por lugar), en Aguascalientes, Campeche, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Tabasco y Veracruz, y uno extranjero, del país de Chile. Ver **Anexo 23**. Lo cual muestra que aproximadamente el 25% del resto de los alumnos que no nacieron en la Ciudad de México, tuvieron desplazamientos que realizaron por diferentes causas que evidentemente se desconocen pero que son el punto de partida de estas condiciones y la mochila con la que cargan.

- **Créditos totales al primer año de la licenciatura**

Ahora bien, ya en aspectos más académicos, para el primer año de la licenciatura, semestre 2014-2, los alumnos debieron haber cubierto un total de 92 créditos. Como se ve en la **Gráfica 3**., si bien, más de la mitad cubrió todos los créditos correspondientes al primer año, es preocupante que casi la otra mitad empieza de manera irregular su tránsito por la licenciatura.

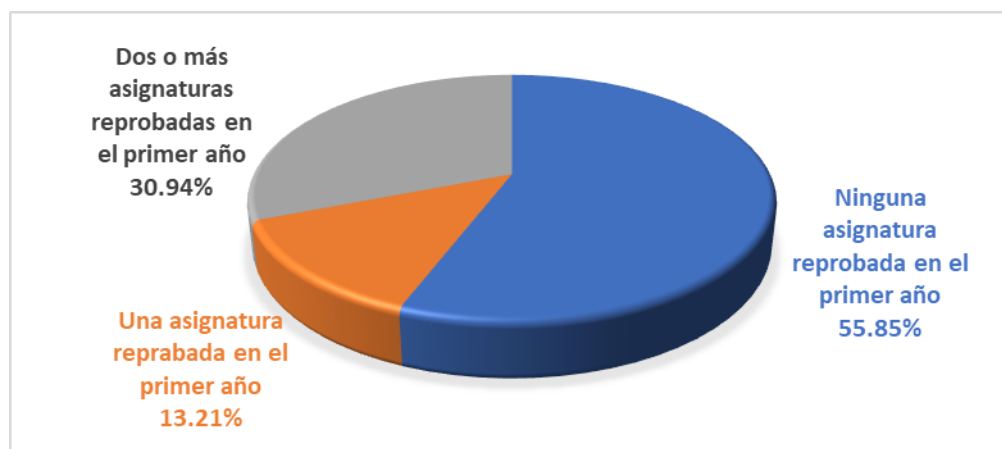
**Gráfica 3. Distribución porcentual por créditos totales de los alumnos en el primer año de la licenciatura**



- **Asignaturas reprobadas al primer año de licenciatura**

Muestra de esta preocupación queda reflejada en la **Gráfica 4.**, donde un poco más del 40% de los alumnos reprueba una o más de dos asignaturas en el primer año (promueven menos de las 12 asignaturas que deberían de ser para este año). No es un porcentaje menor y ello da pie a que los alumnos se desmotiven, empiecen con una no tan buena percepción de su primer año, iniciada con dificultades para lograr tener desde un inicio un éxito académico; factor académico como es la reprobación que, de acuerdo con Garbanzo, puede llevar a ciertas valoraciones negativas que los alumnos se crean a partir de sus resultados académicos.

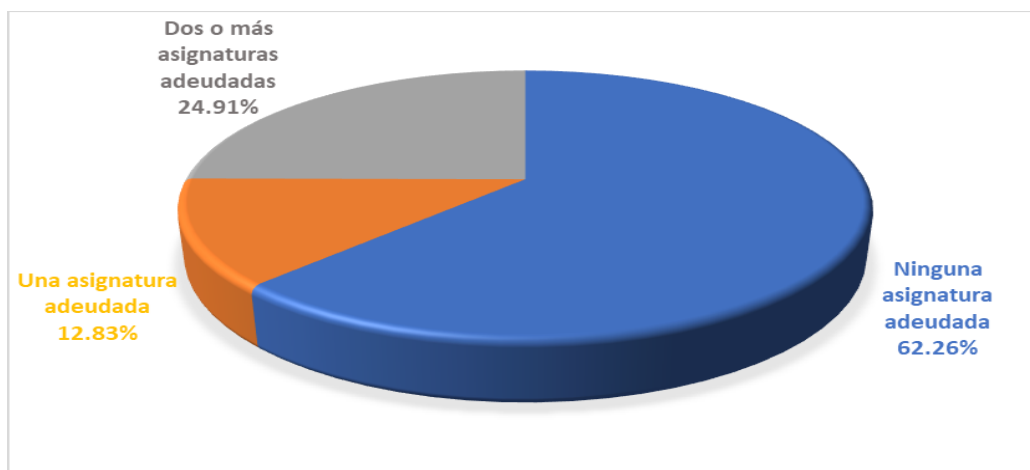
**Gráfica 4. Distribución porcentual por asignaturas reprobadas de los alumnos en el primer año de la licenciatura**



- **Asignaturas adeudadas al primer año de licenciatura**

Ahora, en cuanto a las asignaturas adeudadas en el primer año de la licenciatura, en la **Gráfica 5.**, se tiene que un poco más del 60% no adeuda ninguna. Sin embargo, el resto sigue debiendo una o más asignaturas y acumulándolas, transitando así de manera irregular su trayecto escolar.

**Gráfica 5. Distribución porcentual por asignaturas adeudadas de los alumnos en el primer año de la licenciatura**



▪ **Promedio de calificaciones al primer año de licenciatura**

Referente al promedio de calificaciones de los alumnos en el primer año de la licenciatura con relación al tipo de ingreso, de acuerdo con la clasificación de Chain *et al.*, —donde menor a 7.5 se trata de promedio bajo, de 7.5 a 8.4 promedio regular, y de 8.5 a 10 promedio alto— como se muestra en la **Tabla 4.**, los registros arrojan que de 8 de 265 alumnos (3.02%) no hay dato sobre este promedio; se trata de alumnos que su avance escolar al 2014-2 es del 0%, y de estos alumnos, 5 ingresaron por pase reglamentado y 3 por concurso de selección, además, para el semestre 2017-2 su avance escolar oscila entre el 0% y menos del 50%, esto es situación o de abandono o rezago.

En continuación con el análisis, 9.43% de los alumnos obtuvieron un promedio bajo en el primer año, 28.30% un promedio regular y 59.25% un promedio alto. Mas de la mitad de los alumnos de esta generación inician la carrera con promedios altos en este primer año, lo que, en cuanto al inicio de los estudios universitarios, es bastante bueno ya que potencialmente comienzan con un rendimiento académico óptimo y que de continuar de esta manera dirigirá una posible trayectoria escolar continua y egreso en TC.



**Tabla 4. Distribución de alumnos por promedio de licenciatura en el primer año y tipo de ingreso**

Tipo de ingreso	Promedio bajo	Promedio regular	Promedio alto	s/d	Total general
CONCURSO DE SELECCIÓN	4.15%	15.09%	20.38%	1.13%	40.75%
PASE REGLAMENTADO	3.77%	9.43%	32.83%	1.89%	47.92%
POR CAMBIO DE CARRERA Y/O PLANTEL (CONCURSO)	1.13%	3.77%	3.02%	0.00%	7.92%
POR CAMBIO DE PLANTEL	0.00%	0.00%	1.51%	0.00%	1.51%
POR CAMBIO INTERNO DE CARRERA	0.00%	0.00%	0.75%	0.00%	0.75%
POR SEGUNDA CARRERA (CONC DE SELECCIÓN)	0.38%	0.00%	0.38%	0.00%	0.75%
SEGUNDA CARRERA	0.00%	0.00%	0.38%	0.00%	0.38%
<b>Total general</b>	<b>9.43%</b>	<b>28.30%</b>	<b>59.25%</b>	<b>3.02%</b>	<b>100.00%</b>

Los mayores porcentajes de alumnos que ingresaron por concurso de selección, pase reglamentado, cambio de plantel, cambio interno de carrera y por segunda carrera se concentran en promedios altos para este primer año de la carrera. Ver **Anexo 24.**

▪ **Sexo, promedio al primer año y tipo de ingreso a la licenciatura**

Y en continuación con los promedios del primer año de la licenciatura con relación al sexo y tipo de ingreso, se encontró lo siguiente:

- El mayor porcentaje de mujeres que vienen por concurso de selección se concentran en promedios altos para el primer año y los hombres que vienen por concurso se concentran en promedios regulares.
- Por pase reglamentado las mujeres se concentran en promedios altos y los hombres en promedios regulares.
- Por cambio de carrera y/o plantel (concurso), las mujeres se concentran en promedios regulares y los hombres se concentran con porcentajes iguales tanto de los que tienen promedios bajos, regulares y altos.
- Por cambio de plantel y cambio interno de carrera solo son mujeres y se concentran en promedios altos.

- Por segunda carrera (concurso de selección) solo son mujeres y se concentran tanto en promedios bajos como altos.
- Y por segunda carrera solo es un hombre con promedio alto en el primer año.

Esto quiere decir que, en cuanto al rendimiento académico reflejado en el promedio del primer año de la licenciatura, un poco más de la mitad de las mujeres (53.96%) tienen un rendimiento académico alto, mientras que en el primer año el rendimiento de menos de la mitad de los hombres (5.28%) es alto. Las mujeres presentan un mejor rendimiento académico reflejado en el promedio de calificaciones en el primer año de la licenciatura. Ver **Anexo 25**.

- **Promedio del promedio de calificaciones por sexo**

El promedio de calificaciones para el primer año de la carrera por sexo es, para las mujeres de 8.6 (alto) y de los hombres de 8.1 (regular), y el promedio de calificaciones general para este primer año es de 8.5 (alto). Esto deja ver que las mujeres muestran un mejor rendimiento académico reflejado en sus promedios de calificaciones en comparación con los hombres.

- **Promedio del promedio de calificaciones primer año licenciatura por tipo de ingreso a la licenciatura**

El promedio de calificaciones para el primer año de la carrera por tipo de ingreso es:

- Concurso de selección: 8.4 (regular)
- Pase reglamentado: 8.6 (alto)
- Por cambio de carrera y/o plantel (concurso): 8.2 (regular)
- Por cambio de plantel: 9.2 (alto)
- Por cambio interno de carrera: 10 (alto)
- Por segunda carrera (concurso de selección): 8.2 (regular)
- Segunda carrera: 9.6 (alto)

Aquí solo hay que señalar que el número de alumnos no es proporcional en todas las opciones de tipo de ingreso con las que se contaron, por lo que no se puede

generalizar o hacer alguna afirmación contundente respecto a esta relación promedio y tipo de ingreso.

- **Promedio del promedio de calificaciones por edad de ingreso a la licenciatura**

El promedio de calificaciones para el primer año por edad de ingreso a la licenciatura es:

- 18 y 19 años: 8.6 (alto)
- 20 a 23 años: 8.4 (regular)
- 24 años o más: 8.4 (regular)

Donde se puede notar que, si bien no es la diferencia tan grande, ligeramente sí hay una tendencia por un mejor promedio en edades de ingreso a la licenciatura de entre 18 y 19 años. Y aunque en el presente estudio no se contó con datos para analizar si es debido a que la situación laboral influye en el rendimiento académico, sí hay estudios, como se vio en el capítulo dos, que entre mayor sea la edad menor el rendimiento y mayor el abandono, esto muy probablemente por una serie de condiciones económicas, de tiempo, dedicación, por las exigencias propias de cada etapa de la vida y el mayor peso de responsabilidades.

- **Promedio del promedio de calificaciones por entidad**

El promedio de calificaciones de los alumnos para el primer año de la carrera por entidad es:

- Ciudad de México: 8.6 (alto)
- Estado de México: 8.4 (regular)

Como se puede observar, aunque la Ciudad de México entra en la clasificación de promedio alto, verdaderamente no es mucha la diferencia en comparación con el promedio del Estado de México, al menos para este primer año de la licenciatura; esto es, venir de una u otra entidad no marca alguna diferencia significativa o altera los resultados de manera trascendental.

- **Promedio del promedio de calificaciones por demarcación territorial**

Dado que son más los alumnos provenientes de la Ciudad de México (CDMX), se presenta el promedio de calificaciones de estos para el primer año de la carrera por demarcación territorial de la CDMX:

- Álvaro Obregón: 8.7 (alto)
- Azcapotzalco: 8.4 (regular)
- Benito Juárez: 8.6 (alto)
- Coyoacán: 8.6 (alto)
- Cuauhtémoc: 8.9 (alto)
- Cuajimalpa de Morelos: 8.9 (alto)
- Gustavo A. Madero: 8.6 (alto)
- Iztacalco: 8.8 (alto)
- Iztapalapa: 8.4 (regular)
- La Magdalena Contreras: 8.4 (regular)
- Miguel Hidalgo: 9.0 (alto)
- Milpa Alta: 8.2 (regular)
- Tláhuac: 8.2 (regular)
- Tlalpan: 8.9 (alto)
- Venustiano Carranza: 8.5 (alto)
- Xochimilco: 8.3 (regular)

Como se puede ver, el rendimiento académico universitario inicial de los alumnos que vienen de alguna de las alcaldías de la Ciudad de México está en parámetros favorables, lo que podría indicar que si se les presta atención a estos alumnos y se les apoya para que continúen con este buen rendimiento, dará lugar a un egreso oportuno dado que como se vio en el capítulo dos, el primer año es decisivo para identificar el tipo de trayectoria escolar.

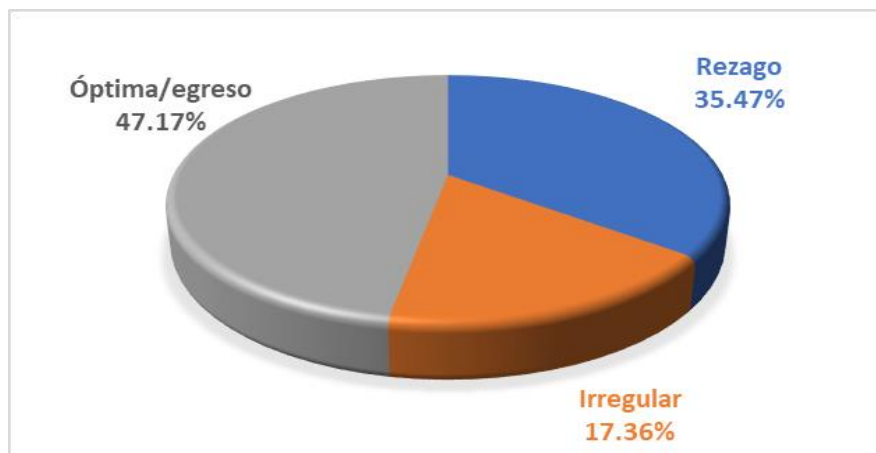
- **Situación escolar al semestre 2017-2 (último año de la licenciatura)**

Ahora bien, para determinar la situación escolar en el último año, específicamente en el último semestre (2017-2), como se señaló en el capítulo 3, de acuerdo con

Chain, Casillas, Jácome y otros autores, ésta se clasifica de tres maneras: egreso, irregularidad y rezago.

De tal manera que, con base en ello, sobre el porcentaje de egreso en tiempo curricular (TC) de esta generación 2014, tal como se puede observar en la **Gráfica 6.**, el 47.17% de los alumnos cubrieron la totalidad de los créditos, lo que los hace estar en una situación escolar óptima que, para este corte del semestre 2017-2, corresponde a dicho tipo de egreso dado que cubrieron el 100% de los créditos en tiempo y forma de acuerdo con lo establecido en el plan de estudios. Por su parte, los otros porcentajes refieren a un grado de atraso respecto a los créditos que para dicho semestre deberían tener, donde según sea el grado de avance escolar da lugar a clasificarlos en cierto tipo de situación escolar. De esta manera, un poco más de la mitad se encuentra en dos situaciones: un 17.36% en situación irregular (porque ha promovido de un 90% a menos del 100% de los créditos) y un 35.47% en situación de rezago (porque debe más del 10% de los créditos, lo que es igual a tener menos del 90% de estos).

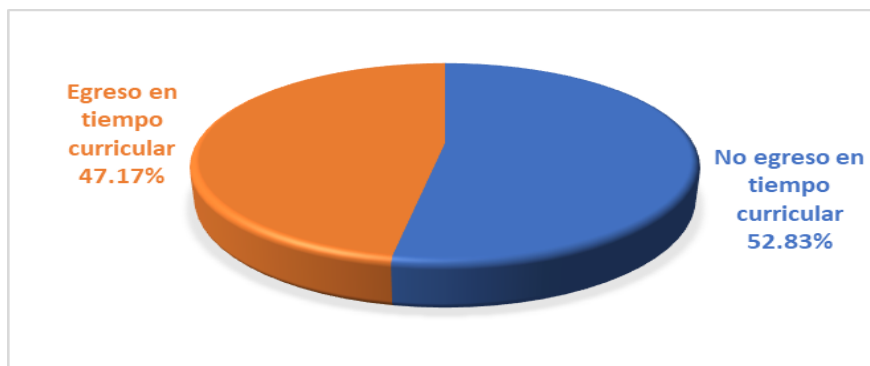
**Gráfica 6. Distribución porcentual por situación escolar de los alumnos al semestre 2017-2**



Entonces, como se señaló en el capítulo 3, la situación escolar irregular y de rezago se juntan y se suman y conforman así el grupo de los que no egresaron en tiempo curricular evidentemente. De esta forma es como se tiene a estos dos grupos de

alumnos para el análisis, los que egresaron en TC (47.17%) y los que no egresaron en TC (52.83%), muestra de ello se puede ver en la **Gráfica 7**.

**Gráfica 7. Distribución porcentual por egreso y no egreso en tiempo curricular (TC) de los alumnos**



Este egreso también da cuenta de la eficiencia terminal de esta generación y licenciatura, la cual es la relación del número de alumnos que egresaron (125) entre los que ingresaron (265) en la misma cohorte, esta es relativamente baja, menos de la mitad egresan oportunamente. Al respecto de esto, hay recordar que Granja, Juárez e Ibarrola, desde la década de los años 60 que estudiaron la eficiencia terminal en las IES, señalan que esta era menor al 60% lo que apunta a que los alumnos rebasan los tiempos previstos para egresar, y en este caso la tasa de egreso es menor al 50%. Al menos en este caso, la cuestión por mejorar los porcentajes de egreso y eficiencia no parecen mejorar con lo que respecta a hace algunos años. Y una vez más se confirma esta discrepancia, esta no correspondencia entre el número de alumnos que ingresan y el número de alumnos que egresan.

Finalmente, de estas características generales, en continuación con el análisis del último año de la licenciatura, es decir, al semestre 2017-2, como se puede ver en la **Tabla 5.**, del total de alumnos de la generación, el 65.28% obtuvieron un promedio alto, 25.66% promedio regular y 9.06%, promedio bajo. Y por tipo de ingreso, el 56.48% de los alumnos que ingresaron por concurso de selección obtuvieron un promedio alto; 72.44% de los que ingresaron por pase reglamentado obtuvieron

promedios altos; 57.14% que ingresaron por cambio de carrera y/o plantel (concurso) tuvieron promedios altos; por cambio de plantel, por cambio interno de carrera y por segunda carrera obtuvieron promedios altos; y por segunda carrera (concurso de selección) se concentraron tanto en promedios bajos como altos. Para este semestre, la generación está conformada por alumnos con rendimiento académico de regular a mayormente alto y más si vienen por pase reglamentado.

**Tabla 5. Distribución del total alumnos por tipo de ingreso y promedio al semestre 2017-2**

<b>Tipo de ingreso</b>	<b>Promedio bajo</b>	<b>Promedio regular</b>	<b>Promedio alto</b>	<b>Total general</b>
CONCURSO DE SELECCIÓN	10.19%	33.33%	56.48%	100.00%
PASE REGLAMENTADO	7.87%	19.69%	72.44%	100.00%
POR CAMBIO DE CARRERA Y/O PLANTEL (CONCURSO)	9.52%	33.33%	57.14%	100.00%
POR CAMBIO DE PLANTEL	0.00%	0.00%	100.00%	100.00%
POR CAMBIO INTERNO DE CARRERA	0.00%	0.00%	100.00%	100.00%
POR SEGUNDA CARRERA (CONC DE SELECCIÓN)	50.00%	0.00%	50.00%	100.00%
SEGUNDA CARRERA	0.00%	0.00%	100.00%	100.00%
<b>Total general</b>	<b>9.06%</b>	<b>25.66%</b>	<b>65.28%</b>	<b>100.00%</b>

El promedio obtenido de los promedios de calificaciones de los alumnos al semestre 2017-2 de la licenciatura es de 8.4 (regular).

A grandes rasgos, la generación está conformada en su mayoría por mujeres, la edad promedio de ingreso a la universidad es de 20 años, la mayoría es de la Ciudad de México, las mayores causas de ingreso son por pase reglamentado y después por concurso de selección, la mitad de esta generación inicia bien sus estudios universitarios (sin reprobar y adeudar asignaturas y con un promedio alto), la otra parte se encuentra en una situación no tan favorable; esto último se ve reflejado en el porcentaje de no egreso en tiempo curricular donde más de la mitad, sumando las dos situaciones escolares (irregular y rezago) que dan 52.83%, son los que no lograron tener un egreso en este tiempo establecido conforme al plan de estudios.

## 4.2. ¿Quiénes egresan y quiénes no en tiempo curricular (TC)?

Vistas las características generales de la cohorte y una vez identificados aquellos alumnos que egresaron y los que no egresaron en tiempo curricular (TC), con estos dos grupos de análisis establecidos, en el presente apartado se analizarán los factores académicos y personales de los alumnos de ambos grupos con base en un tratamiento estadístico comparativo (como herramienta tablas de contingencia), para finalmente detectar aquellas determinantes que influyen más en una u otra situación escolar (egreso o no egreso en TC). Y con ello también estimar con base en estos factores, en estos determinantes académicos y personales, el perfil estudiantil de aquellos que tienen mayor y menor probabilidad de egresar de manera oportuna.

### 4.2.1. Factores personales

- **Edad de ingreso a la licenciatura**

De los alumnos que ingresaron a la licenciatura con edades que teóricamente se esperan (18 y 19 años) se encontró que el 56.44% egresaron en TC y el 43.56% no. También, como se puede observar en la **Tabla 6.**, más de la mitad de los que ingresaron a la licenciatura tanto con edades entre 20 a 23 años como edades mayores a los 24 años, no egresaron en TC. Esto deja ver que entre mayor sea la edad de ingreso a la licenciatura menor es la posibilidad de egresar en tiempo curricular.

**Tabla 6. Distribución del total de alumnos por edad**

Edad	No egreso en TC	Egreso en TC	Total general
18 y 19	43.56%	56.44%	100.00%
20 a 23	68.06%	31.94%	100.00%
24 o más	66.67%	33.33%	100.00%
<b>Total general</b>	<b>52.83%</b>	<b>47.17%</b>	<b>100.00%</b>



- **Edad de ingreso a la licenciatura y sexo**

Si a la edad se le agrega el factor sexo, en la **Tabla 7.**, se puede ver que las mujeres que ingresaron a la carrera con edades de 18 y 19 años egresaron más que los hombres. Tanto mujeres como hombres que ingresaron a la carrera con edades mayores a los 20 años se concentran en mayor porcentaje en no egresar en TC.

**Tabla 7. Distribución del total de alumnos por edad y sexo**

Edad	Femenino		Total F	Masculino		Total M	Total general
	No egreso en TC	Egreso en TC		No egreso en TC	Egreso en TC		
18 y 19	38.65%	<b>52.76%</b>	91.41%	4.91%	<b>3.68%</b>	8.59%	<b>100.00%</b>
20 a 23	<b>45.83%</b>	26.39%	72.22%	<b>22.22%</b>	5.56%	27.78%	<b>100.00%</b>
24 o más	<b>50.00%</b>	30.00%	80.00%	<b>16.67%</b>	3.33%	20.00%	<b>100.00%</b>
<b>Total general</b>	41.89%	43.02%	84.91%	10.94%	4.15%	15.09%	<b>100.00%</b>

- **Sexo**

Si solo se deja el factor sexo, del total de mujeres el 50.67% egresó y el 49.33% no. Y del total de hombres el 27.50% egresaron y el 72.50% no, en la **Tabla 8.**, pueden mirarse dichos porcentajes. Esto quiere decir que las mujeres egresan más en tiempo curricular que los hombres.

**Tabla 8. Distribución del total de alumnos por sexo**

Edad	No egreso en TC	Egreso en TC	Total general
Femenino	49.33%	50.67%	100.00%
Masculino	72.50%	27.50%	100.00%
<b>Total general</b>	<b>52.83%</b>	<b>47.17%</b>	<b>100.00%</b>

- **Edad y tipo de ingreso a la licenciatura**

Sobre la relación entre el factor tipo de ingreso y edad de ingreso a la licenciatura de esta comparación entre los que egresaron y los que no, los registros dan cuenta de que:

- Del total de alumnos que ingresaron por concurso de selección, en su mayoría no egresaron y se concentran en mayor proporción en edades mayores a los 20 años.
- Del total de los que ingresaron por pase reglamentado, más de la mitad egresó y en mayor porcentaje con edades de 18 a 19 años.
- Por cambio de carrera y/o plantel (concurso) la mayoría no egreso y registran edades mayores a 20 años.
- Del total de alumnos que ingresaron por cambio de plantel, la mitad egresó y la otra mitad no, la mitad que egresó fueron quienes ingresaron con 18 o 19 años a la carrera, y de la mitad que no, un estudiante de 18 a 19 años y otro de 24 años o más.
- Por cambio interno de carrera ninguno egresó, uno con edad 18 a 19 años y el otro con edad de 20 a 23 años.
- Por segunda carrera (concurso de selección) la mitad egresó y la mitad no, ambos mayores a 24 años.
- Y el alumno de segunda carrera no egresó y con una edad de ingreso de 24 años o más.

Los alumnos que ingresan con edades mayores a los 20 años a la carrera no egresan en TC y aún más si vienen por cambio de carrera y/o plantel (concurso) o concurso de selección. Ver **Anexo 26**.

- **Lugar de nacimiento**

Otro factor personal es el lugar de nacimiento. Como se puede ver en la **Tabla 9**., de todos los que nacieron en la Ciudad de México (CDMX) —antes Distrito Federal— el 52.76% no egresaron. Algo muy similar pasa con los que nacieron en el Estado de México (Edomex), el 53.66% tampoco egresaron. En el caso de los que nacieron en Guerrero y Puebla, el 60% egresó. Los que nacieron en Oaxaca, el 50% egresó y el otro 50% no. En el caso de los alumnos que nacieron en Aguascalientes, Campeche, Hidalgo y Veracruz, estos si egresaron. Mientras que los casos de los alumnos que nacieron en Chile, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Querétaro y Tabasco no egresaron en TC.

**Tabla 9. Distribución del total de alumnos por lugar de nacimiento**

Lugar de nacimiento	No egreso en TC	Egreso en TC	Total general
DISTRITO FEDERAL	52.76%	47.24%	100.00%
ESTADO DE MEXICO	53.66%	46.34%	100.00%
GUERRERO	40.00%	60.00%	100.00%
PUEBLA	40.00%	60.00%	100.00%
OAXACA	50.00%	50.00%	100.00%
QUERETARO	100.00%	0.00%	100.00%
AGUASCALIENTES	0.00%	100.00%	100.00%
CAMPECHE	0.00%	100.00%	100.00%
CHILE	100.00%	0.00%	100.00%
GUANAJUATO	100.00%	0.00%	100.00%
HIDALGO	0.00%	100.00%	100.00%
JALISCO	100.00%	0.00%	100.00%
MICHOACAN	100.00%	0.00%	100.00%
TABASCO	100.00%	0.00%	100.00%
VERACRUZ	0.00%	100.00%	100.00%
<b>Total general</b>	<b>52.83%</b>	<b>47.17%</b>	<b>100.00%</b>

- **Entidad**

Sobre la entidad, en la **Tabla 10.**, se puede ver que del total de alumnos que vienen de la Ciudad de México, el 50.73% no egresaron y el 49.27% sí. Y del total de alumnos que vienen del Estado de México, el 60% no egresa y el 40% sí. Esto es, egresan un poco más los que vienen de la CDMX porque los que vienen del Edomex tienen un porcentaje mayor de no egreso.

**Tabla 10. Distribución del total de alumnos por entidad**

Tipo de ingreso	No egreso en TC	Egreso en TC	Total general
DISTRITO FEDERAL	50.73%	49.27%	100.00%
ESTADO DE MÉXICO	60.00%	40.00%	100.00%
<b>Total general</b>	<b>52.83%</b>	<b>47.17%</b>	<b>100.00%</b>

- **Demarcación territorial**

Ahora, referente a la demarcación territorial, del total de alumnos de las alcaldías de la CDMX, egresan más los alumnos de Álvaro Obregón, Benito Juárez, Iztacalco,

La Magdalena Contreras, Milpa Alta, Tlalpan y Xochimilco; y los que más no egresan son los alumnos que vienen de Azcapotzalco, Coyoacán, Cuauhtémoc, Cuajimalpa de Morelos, Gustavo A. Madero, Iztapalapa, Tláhuac y Venustiano Carranza. Y de los municipios del Estado de México, egresan más de Coacalco de Berriozábal, Hueypoxtla, Tejupilco, Texcoco y Tlanepantla; y los que más no egresan vienen de Almoloya de Juárez, Atizapán de Zaragoza, Chalco, Chicoloapan, Ixtapaluca, Naucalpan de Juárez, Nezahualcóyotl, Valle de Chalco Solidaridad y Zumpango. Ver **Anexo 27**.

Y si en el caso de la CDMX, que es de donde se encuentra el mayor número de alumnos, se agrupan las alcaldías por regiones según el INAFED, como se señaló en el capítulo 3., los datos arrojan que egresan en un porcentaje ligeramente mayor los que vienen de la región 3 y 5 que se encuentran en el poniente y sur de la ciudad, y que forman parte la mayoría de las alcaldías mencionadas anteriormente de donde residen los alumnos que egresan más. Ver **Anexo 28**.

#### **4.2.2. Factores académicos previos a la licenciatura**

En cuanto a los datos sobre los antecedentes académicos previos a la licenciatura solo se cuentan con los de aquellos alumnos que tuvieron un pasado educativo en alguno de los planteles del bachillerato UNAM, es decir, en alguno de los cinco planteles que tiene el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) o en alguno de los nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).

- **Tipo de bachillerato UNAM (CCH o ENP)**

De esta manera, en la **Tabla 11.**, del total de alumnos de la generación que son 265, sobre sus planteles de bachillerato UNAM se tiene registro de 157 (59.25%), de los cuales 76 (28.68%) vienen de algún plantel del CCH y 81 (30.57%) de algún plantel de la ENP. Del resto de alumnos que son 108 (40.75%) no hay dato sobre el tipo de bachillerato ya sea porque no es población UNAM, o porque lo fueron en algún momento, pero no hubo el registro, tal como es el caso de 4 alumnos que ingresaron a la licenciatura por pase reglamentado y dos por segunda carrera que

no tienen antecedentes UNAM más que el promedio de uno de estos bachilleratos. Del total de alumnos que egresaron en TC de la carrera en mayor porcentaje vienen de una ENP que de un CCH. Y del total de alumnos que no egresan en TC de la carrera vienen más por CCH.

**Tabla 11. Distribución de alumnos por tipo de bachillerato UNAM**

Bachillerato UNAM	No egreso en TC		Egreso en TC		Total general	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
CCH	44	16.60%	32	12.08%	76	<b>28.68%</b>
ENP	33	12.45%	48	18.11%	81	<b>30.57%</b>
s/d	63	23.77%	45	16.98%	108	<b>40.75%</b>
<b>Total general</b>	<b>140</b>	<b>52.83%</b>	<b>125</b>	<b>47.17%</b>	<b>265</b>	<b>100.00%</b>

Según el tipo de bachillerato UNAM con relación al egreso de licenciatura, se puede ver con mayor precisión en la **Tabla 12.**, que del total de alumnos que cursó su bachillerato en un CCH el 57.89% no egresa de la licenciatura en tiempo curricular. Y del total de alumnos que cursaron su bachillerato en una ENP, más de la mitad (59.26%) egresan de la licenciatura en tiempo curricular. Esto confirma que egresa de la licenciatura en TC más un alumno que viene de una ENP que de un CCH.

**Tabla 12. Distribución de total de alumnos por tipo bachillerato UNAM**

Bachillerato UNAM	No egreso en TC	Egreso en TC	Total general
CCH	57.89%	42.11%	<b>100.00%</b>
ENP	40.74%	59.26%	<b>100.00%</b>
s/d	58.33%	41.67%	<b>100.00%</b>
<b>Total general</b>	<b>52.83%</b>	<b>47.17%</b>	<b>100.00%</b>

- **Asignaturas reprobadas en bachillerato UNAM**

Y sobre estos alumnos que se tiene el registro de antecedentes académicos previos a la licenciatura, como se puede ver en la **Tabla 13.**, los que más egresan de la carrera en TC son los que no reprueban ninguna asignatura en bachillerato, es decir, que no tienen pasados educativos con experiencias de repitencia escolar. Y los que más no egresan de la carrera en TC son los que tienen experiencias de reprobación de asignaturas en su bachillerato.

**Tabla 13. Distribución de total de alumnos egreso y no egreso por asignaturas reprobadas en bachillerato UNAM**

Asignaturas reprobadas en bachillerato UNAM	No egreso en TC	Egreso en TC	Total general
Ninguna asignatura reprobada	28.30%	<b>71.70%</b>	<b>100.00%</b>
Una asignatura reprobada	53.85%	46.15%	<b>100.00%</b>
2 o más asignaturas reprobadas	<b>60.44%</b>	39.56%	<b>100.00%</b>
s/d	58.33%	41.67%	<b>100.00%</b>
<b>Total general</b>	<b>52.83%</b>	<b>47.17%</b>	<b>100.00%</b>

▪ **Asignaturas reprobadas por tipo de bachillerato UNAM**

También, como se puede ver en la **Tabla 14.**, los alumnos que vienen de una ENP son los que más egresan en TC de la licenciatura y quienes en su pasado UNAM tuvieron tanto experiencias educativas de reprobación como ninguna experiencia de reprobación de asignaturas en su bachillerato. Y los alumnos que vienen de un CCH tienen en mayor porcentaje experiencias educativas de reprobación de asignaturas y no egresan en TC de la licenciatura.

**Tabla 14. Distribución de total de alumnos egreso y no egreso por asignaturas reprobadas en bachillerato UNAM y tipo de bachillerato UNAM**

Asignaturas reprobadas en bachillerato UNAM/ tipo de bachillerato UNAM	No egreso en TC	Egreso en TC	Total general
<b>Ninguna asignatura reprobada</b>	10.71%	<b>30.40%</b>	<b>20.00%</b>
CCH	4.29%	12.80%	<b>8.30%</b>
ENP	6.43%	<b>17.60%</b>	<b>11.70%</b>
<b>Una asignatura reprobada</b>	5.00%	4.80%	<b>4.91%</b>
CCH	2.86%	2.40%	<b>2.64%</b>
ENP	2.14%	2.40%	<b>2.26%</b>
<b>2 o más asignaturas reprobadas</b>	<b>39.29%</b>	28.80%	<b>34.34%</b>
CCH	<b>24.29%</b>	10.40%	<b>17.74%</b>
ENP	15.00%	<b>18.40%</b>	<b>16.60%</b>
s/d	45.00%	36.00%	<b>40.75%</b>
<b>Total general</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>

- **Número de años en que terminaron el bachillerato UNAM**

En la **Tabla 15.**, se puede ver que del total de alumnos que egresaron en TC de la carrera, 25.60% vienen de un CCH y en su mayoría lo terminaron en tres años, y 38.40% vienen de una ENP y también en su mayoría la terminaron en tres años. Y del total de alumnos que no egresaron en TC de la carrera, el 31.43% vienen de un CCH y el 23.57% de una ENP, y los mayores porcentajes tanto de los que vienen de CCH como de ENP se concentran en terminar en tres años el bachillerato. Sin embargo, hay alumnos que se tardan hasta 5 años en terminar el bachillerato UNAM como es el caso de los que vienen de una ENP y 7 años como es el caso de los que vienen de un CCH. El alumno que se tardó 7 años en egresar del CCH no logró egresar de la licenciatura en TC, es ejemplo de una trayectoria discontinua. Entonces, se encontró que los alumnos que vienen de una ENP y que la terminaron en tres años son los que egresan más en TC de la carrera que los del CCH. Y los alumnos que vienen de un CCH y que lo terminaron en tres años son los que más no egresan en TC de la carrera.

**Tabla 15. Distribución de total de alumnos de no egreso y egreso y por tipo de bachillerato UNAM y número de años en que lo terminan**

<b>Tipo de bachillerato UNAM y número de años en que lo terminan</b>	<b>No egreso en TC</b>	<b>Egreso en TC</b>	<b>Total general</b>
<b>CCH</b>	<b>31.43%</b>	<b>25.60%</b>	<b>28.68%</b>
3	23.57%	24.00%	23.77%
4	5.00%	0.00%	2.64%
5	2.14%	1.60%	1.89%
7	0.71%	0.00%	0.38%
<b>ENP</b>	<b>23.57%</b>	<b>38.40%</b>	<b>30.57%</b>
3	15.71%	28.80%	21.89%
4	6.43%	8.00%	7.17%
5	1.43%	1.60%	1.51%
<b>s/d</b>	<b>45.00%</b>	<b>36.00%</b>	<b>40.75%</b>
<b>Total general</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>

- **Tipo de bachillerato UNAM y turno**

Referente a la relación tipo de bachillerato UNAM y turno, en la **Tabla 16.**, se puede ver que del total de alumnos que vienen de CCH y que egresaron en TC de la carrera, el 56.52% de los alumnos se concentran en el turno matutino; y los alumnos de CCH que no egresaron en TC de la carrera, el 80% se concentra en el turno vespertino. Asimismo, del total de alumnos que vienen de ENP y egresaron en TC de la carrera, el mayor porcentaje de alumnos (60.78%) se encuentra en el turno matutino y de los que no egresan en el turno vespertino. Esto quiere decir que los alumnos que vienen de bachillerato UNAM en el turno matutino egresan más en tiempo curricular de la carrera que los que vienen del turno vespertino.

**Tabla 16. Distribución de total de alumnos por tipo de bachillerato UNAM y turno**

<b>Tipo de bachillerato UNAM y turno</b>	<b>No egreso en TC</b>	<b>Egreso en TC</b>	<b>Total general</b>
<b>CCH</b>	57.89%	42.11%	<b>100.00%</b>
Matutino	43.48%	<b>56.52%</b>	100.00%
Vespertino	<b>80.00%</b>	20.00%	100.00%
<b>ENP</b>	40.74%	59.26%	<b>100.00%</b>
Matutino	39.22%	<b>60.78%</b>	100.00%
Vespertino	<b>43.33%</b>	56.67%	100.00%
<b>s/d</b>	58.33%	41.67%	<b>100.00%</b>
<b>Total general</b>	<b>52.83%</b>	<b>47.17%</b>	<b>100.00%</b>

- **Promedio de bachillerato UNAM**

En la **Tabla 17.**, se muestra que los alumnos que tuvieron un promedio alto en su bachillerato UNAM son los que en mayor porcentaje egresan en tiempo curricular de la carrera. Y los alumnos que tuvieron promedios regulares en su bachillerato UNAM son los que en mayor porcentaje no egresaron en TC de la carrera. En



general los promedios de bachillerato UNAM de los alumnos son en mayor medida de regulares a altos.

**Tabla 17. Distribución de total de alumnos de no egreso y egreso por promedio de bachillerato UNAM**

Promedio de bachillerato UNAM	No egreso en TC	Egreso en TC	Total general
Promedio bajo	3.57%	4.80%	<b>4.15%</b>
Promedio regular	<b>32.86%</b>	25.60%	<b>29.43%</b>
Promedio alto	20.00%	<b>36.80%</b>	<b>27.92%</b>
s/d	43.57%	32.80%	<b>38.49%</b>
<b>Total general</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>

- **Promedio de bachillerato UNAM por tipo de bachillerato UNAM (CCH o ENP)**

Si a estos alumnos que se tiene el dato sobre su promedio de bachillerato UNAM, se le suma el factor tipo de bachillerato UNAM (CCH o ENP), dará cuenta de su rendimiento su académico reflejado en los promedios y si es que existe alguna diferencia de este entre el tipo de bachillerato. En la **Tabla 18.**, se puede ver que, del total de alumnos que egresaron en TC de la carrera, un mayor porcentaje (36.80%) se concentra en haber tenido promedios altos en el bachillerato UNAM y más si vienen de una ENP. Y del total de alumnos que no egresaron el mayor porcentaje de estos (32.86%) se concentran en promedios regulares y más si vienen por CCH. Estos porcentajes dejan ver que los alumnos que tienen un mayor rendimiento académico en su bachillerato UNAM reflejado en sus promedios de bachillerato UNAM son los alumnos que vienen de una ENP.

**Tabla 18. Distribución de total de alumnos de no egreso y egreso por promedio y tipo de bachillerato UNAM**

Promedio y tipo de bachillerato UNAM	No egreso en TC	Egreso en TC	Total general
Promedio bajo	3.57%	4.80%	<b>4.15%</b>
CCH	1.43%	0.80%	1.13%
ENP	2.14%	4.00%	3.02%
Promedio regular	<b>32.86%</b>	25.60%	<b>29.43%</b>
CCH	<b>21.43%</b>	10.40%	16.23%
ENP	10.71%	12.80%	11.70%

s/d	0.71%	2.40%	<b>1.51%</b>
<b>Promedio alto</b>	20.00%	<b>36.80%</b>	<b>27.92%</b>
CCH	8.57%	14.40%	11.32%
ENP	10.71%	<b>21.60%</b>	15.85%
s/d	0.71%	0.80%	<b>0.75%</b>
<b>s/d</b>	43.57%	32.80%	<b>38.49%</b>
s/d	43.57%	32.80%	38.49%
<b>Total general</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>

Y los casos de promedios regulares y altos donde no hay dato de su tipo de bachillerato UNAM, es porque los registros de la base apuntan que de 6 alumnos el único dato como antecedente de pasado UNAM es su promedio que se encuentra en las variables de licenciatura, de estos, 4 alumnos (1.51%) obtuvieron promedio regular y vienen de pase reglamentado, de estos, 3 egresaron. Y los otros 2 alumnos (0.75%) obtuvieron promedio alto y vienen por segunda carrera (concurso de selección) y solo uno egreso (ver **Anexo 29**). Y del total en general, definitivamente no sabe ningún dato de pasado UNAM de 102 alumnos (38.49%), en su mayoría el tipo de ingreso de estos es por concurso de selección.

- **Promedio de bachillerato UNAM y tipo de ingreso a la licenciatura**

Si la comparación entre los que no egresaron y los que egresaron en TC de la licenciatura con relación al promedio de bachillerato se le suma el tipo de ingreso, como se ve en la **Tabla 19.**, se encontró lo siguiente:

Del total de alumnos que tuvieron un promedio bajo en bachillerato UNAM, el 54.55% egresaron en TC de la licenciatura. De estos que obtuvieron promedios bajos en bachillerato UNAM y que ingresaron a la carrera por concurso de selección<sup>314</sup> la mitad de los alumnos egresaron de la carrera en TC y la mitad no. Del total de alumnos que obtuvieron un promedio bajo en bachillerato UNAM y que

---

<sup>314</sup> Los registros de la base de datos indican que estos alumnos tuvieron antecedentes de bachillerato UNAM. En el caso de dos alumnos sobre sus tipos de egreso de bachillerato UNAM los datos arrojan que lo concluyeron, pero no ejercieron el pase reglamentado, y el otro alumno su tipo de egreso de bachillerato UNAM fue deserción definitiva, el tipo de bachillerato UNAM de estos alumnos era una ENP. Estos datos de promedios bajos y deserción definitiva de bachillerato UNAM, indican porque optaron ingresar a la carrera mediante examen.

vienen por pase reglamentado todos lograron egresar de la carrera en TC. Y del total de alumnos que tuvieron promedios bajos en bachillerato UNAM y que vienen por cambio de carrera y/o plantel (concurso), ninguno egreso en TC de la carrera, se trata de un alumno que viene del CCH y una alumna de una ENP que concluyeron su bachillerato UNAM con derecho a pase reglamentado.

Ahora, del total de alumnos que obtuvieron promedios regulares en el bachillerato UNAM, el 58.97% no egreso en TC de la licenciatura. Y de estos que obtuvieron promedio regular en el bachillerato UNAM y que ingresaron a la carrera por concurso de selección, la mitad egreso y la mitad no. Del total de alumnos que obtuvieron un promedio regular en el bachillerato UNAM y que ingresaron a la carrera por pase reglamentado, el 58.06% no egreso en TC de la carrera. Del total de alumnos que obtuvieron un promedio regular en el bachillerato UNAM y que ingresaron a la licenciatura por cambio de carrera y/o plantel, el 70% no egresaron en TC de esta. Del total de alumnos que obtuvieron un promedio regular en el bachillerato UNAM y que ingresaron a la carrera por cambio de plantel, si egresaron de esta en TC. Y del total de alumnos que obtuvieron un promedio regular en el bachillerato UNAM y que ingresaron a la licenciatura por cambio de interno de carrera, no egresaron en TC de esta.

Y, del total de alumnos que lograron tener promedios altos en el bachillerato UNAM, el 62.16% egreso en TC de la carrera. De estos que tuvieron promedios altos en el bachillerato UNAM y que ingresaron por pase reglamentado, el 62.90% egresaron de la carrera en tiempo curricular. Del total de alumnos que tuvieron promedios altos y que ingresaron a la licenciatura por cambio de carrera y/o plantel (concurso), el 62.50% egresaron en TC de esta. Los alumnos que lograron un promedio alto en bachillerato UNAM e ingresaron por cambio de plantel, el 100% egresaron en TC de la carrera. Los alumnos que alcanzaron un promedio alto en bachillerato UNAM e ingresaron por cambio interno de carrera, el 100% no egresó. Y los alumnos de promedio alto en bachillerato UNAM y que ingresaron a la licenciatura por segunda carrera (concurso de selección), el 50% egresó en TC de la carrera y el 50% no.

Y de los que no hay datos de su promedio de bachillerato, la gran mayoría viene por concurso de selección y más de la mitad de estos (58.16%) no egresaron de la carrera en tiempo curricular.

**Tabla 19. Distribución de total de alumnos egreso y no egreso por promedio de bachillerato UNAM y tipo de ingreso**

Promedio de bachillerato UNAM/ Tipo de ingreso	No egreso en TC	Egreso en TC	Total general
<b>Promedio bajo</b>	45.45%	54.55%	<b>100.00%</b>
CONCURSO DE SELECCIÓN	50.00%	50.00%	<b>100.00%</b>
PASE REGLAMENTADO	0.00%	100.00%	<b>100.00%</b>
POR CAMBIO DE CARRERA Y/O PLANTEL (CONCURSO)	100.00%	0.00%	<b>100.00%</b>
<b>Promedio regular</b>	58.97%	41.03%	<b>100.00%</b>
CONCURSO DE SELECCIÓN	50.00%	50.00%	<b>100.00%</b>
PASE REGLAMENTADO	58.06%	41.94%	<b>100.00%</b>
POR CAMBIO DE CARRERA Y/O PLANTEL (CONCURSO)	70.00%	30.00%	<b>100.00%</b>
POR CAMBIO DE PLANTEL	0.00%	100.00%	<b>100.00%</b>
POR CAMBIO INTERNO DE CARRERA	100.00%	0.00%	<b>100.00%</b>
<b>Promedio alto</b>	37.84%	<b>62.16%</b>	<b>100.00%</b>
PASE REGLAMENTADO	37.10%	62.90%	<b>100.00%</b>
POR CAMBIO DE CARRERA Y/O PLANTEL (CONCURSO)	37.50%	62.50%	<b>100.00%</b>
POR CAMBIO DE PLANTEL	0.00%	100.00%	<b>100.00%</b>
POR CAMBIO INTERNO DE CARRERA	100.00%	0.00%	<b>100.00%</b>
POR SEGUNDA CARRERA (CONC DE SELECCIÓN)	50.00%	50.00%	<b>100.00%</b>
<b>s/d</b>	59.80%	40.20%	<b>100.00%</b>
CONCURSO DE SELECCIÓN	58.16%	41.84%	<b>100.00%</b>
POR CAMBIO DE CARRERA Y/O PLANTEL (CONCURSO)	100.00%	0.00%	<b>100.00%</b>
POR CAMBIO DE PLANTEL	100.00%	0.00%	<b>100.00%</b>
SEGUNDA CARRERA	100.00%	0.00%	<b>100.00%</b>
<b>Total general</b>	<b>52.83%</b>	<b>47.17%</b>	<b>100.00%</b>

### 4.2.3. Factores académicos licenciatura

#### ▪ Tipo de ingreso

Del total de alumnos que egresaron en TC de la licenciatura, como se puede ver en **Tabla 20.**, la mayoría (54.40%) ingresaron por pase reglamentado, seguido de 36.80% por concurso de selección, 6.40% por cambio de carrera y/o plantel (concurso), 1.60% por cambio de plantel y 0.80% por segunda carrera. Y los alumnos que no egresaron en TC de la licenciatura, el 44.29% vienen por concurso de selección, 42.14% por pase reglamentado, 9.29% por cambio de carrera y/o plantel (concurso), 1.43% por cambio de plantel, 1.43% por cambio interno de carrera, 0.71% por segunda carrera (concurso de selección) y 0.71% por segunda carrera.

**Tabla 20. Distribución del total de alumnos de no egreso y egreso por tipo de ingreso a la licenciatura**

Tipo de ingreso	No egreso en TC	Egreso en TC	Total general
CONCURSO DE SELECCIÓN	44.29%	36.80%	40.75%
PASE REGLAMENTADO	42.14%	54.40%	47.92%
POR CAMBIO DE CARRERA Y/O PLANTEL (CONCURSO)	9.29%	6.40%	7.92%
POR CAMBIO DE PLANTEL	1.43%	1.60%	1.51%
POR CAMBIO INTERNO DE CARRERA	1.43%	0.00%	0.75%
POR SEGUNDA CARRERA (CONC DE SELECCIÓN)	0.71%	0.80%	0.75%
SEGUNDA CARRERA	0.71%	0.00%	0.38%
<b>Total general</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>

Ahora, como se puede ver en la **Tabla 21.**, del total de alumnos que ingresaron por concurso de selección, más de la mitad (57.41%) no egresaron de la carrera en TC. Del total de alumnos que ingresaron por pase reglamentado, el 53.54% egresaron en TC de la carrera. Del total de alumnos que ingresaron por cambio de carrera y/o plantel (concurso), más de la mitad (61.90%) no egresaron en TC. Del total de alumnos que ingresaron por cambio de plantel, la mitad egresó y la otra mitad no. Del total de alumnos que ingresaron por cambio interno de carrera, ninguno egresó

en TC de esta. Del total de alumnos que viene por segunda carrera (concurso de selección), la mitad egresó y la mitad no. Y ninguno egresó por segunda carrera. Aquí se puede confirmar que los que más egresan de la licenciatura en tiempo curricular son los alumnos que vienen por pase reglamentado.

**Tabla 21. Distribución del total de alumnos por tipo de ingreso**

Tipo de ingreso	No egreso en TC	Egreso en TC	Total general
CONCURSO DE SELECCIÓN	<b>57.41%</b>	42.59%	100.00%
PASE REGLAMENTADO	46.46%	<b>53.54%</b>	100.00%
POR CAMBIO DE CARRERA Y/O PLANTEL (CONCURSO)	<b>61.90%</b>	38.10%	100.00%
POR CAMBIO DE PLANTEL	<b>50.00%</b>	<b>50.00%</b>	100.00%
POR CAMBIO INTERNO DE CARRERA	<b>100.00%</b>	0.00%	100.00%
POR SEGUNDA CARRERA (CONC DE SELECCIÓN)	<b>50.00%</b>	<b>50.00%</b>	100.00%
SEGUNDA CARRERA	<b>100.00%</b>	0.00%	100.00%
<b>Total general</b>	<b>52.83%</b>	<b>47.17%</b>	<b>100.00%</b>

- **Créditos totales de licenciatura al semestre 2014-2 (primer año) y tipo de ingreso**

Respecto a la situación escolar vista en el número de créditos totales al primer año de la licenciatura (que deberían ser 92 créditos) se puede ver en la **Anexo 30.**, que del total de alumnos que egresó en TC, más de la mitad, el 78.40%, cubrieron este total de créditos requeridos para el primer año, promoviendo de manera oportuna los créditos de todas las asignaturas del primer y segundo semestre; en palabras de Chain y Jácome, estos alumnos promovieron todas las experiencias educativas a las que se inscribieron. De estos, el 31.20% vienen por concurso de selección, el 43.20% por pase reglamentado, 3.20% por cambio de carrera y/o plantel (concurso) y 0.80% por segunda carrera (concurso). El 21.60% restante de estos que egresaron, son los estudiantes que no cubrieron los créditos correspondientes para este primer año, de estos, el número de alumnos se concentró en solo alcanzar 84 créditos, lo que quiere decir que les faltó promover la experiencia educativa de una asignatura que equivale a ocho créditos, y en 76 créditos, que es igual dos asignaturas de ocho créditos que les faltó promover. Y los que no egresaron en TC,

solo el 31.43% había cubierto todos los créditos correspondientes al primer año de la licenciatura, de estos, el 15% viene por concurso de selección, el otro 15% por pase reglamentado, 0.71% por cambio de carrera y/o plantel (concurso) y 0.71% por segunda carrera. Con todo lo anterior, se puede decir que son más los alumnos que vienen por pase reglamentado quienes cubren todos los créditos por el primer año.

- **Promedio de licenciatura al semestre 2014-2 (primer año) y tipo de ingreso**

En cuanto a los promedios de calificaciones en el primer año de la licenciatura y el tipo de ingreso, como se dijo en las características generales, y como se puede observar en el **Anexo 31**, son 8 alumnos de los cuales no hay ciertos datos académicos porque su avance escolar al primer año es de 0% en los registros de la base, estos no egresaron puesto que, como ya se comentó, para el semestre 2017-2 tienen un avance escolar que va entre el 0% y menos del 50%. Entonces del total de alumnos que egreso en TC de la carrera, 78.40% (98 de 125 alumnos) obtuvieron promedios altos y se concentran mayormente en alumnos que vienen por pase reglamentado con un 46.40% (58 de 125 alumnos), mientras que los que ingresaron por concurso de selección el 26.40% (33 de 125 alumnos) tienen promedios altos. La mitad de los alumnos que ingresaron por cambio de plantel y por segunda carrera (concurso de selección) iniciaron la carrera con promedios altos. En continuación con el total de alumnos que egresaron, el 19.20% (24 de 125 alumnos) obtuvieron promedio regular y 2.40% (3 de 125) obtuvieron un promedio bajo en el primer año de la carrera. Los alumnos que egresan en TC de la carrera obtienen en mayor porcentaje promedios altos en el primer año de la carrera y más si vienen por pase reglamentado

Y del total de alumnos que no egresaron en TC de la licenciatura, sus promedios al inicio de la carrera del 42.14% (59 de 140) fue alto y el mayor número de alumnos se concentra en los que vienen por pase reglamentado, del 36.42% (51 de 140) sus promedios fueron regulares y el número de alumnos en mayor medida se concentra en los que ingresaron por concurso de selección, y el 15.71% (22 de 140) obtuvo

promedios bajos, de estos es el mismo número de alumnos se concentró tanto por concurso como por pase reglamentado. Ver **Anexo 31**.

- **Asignaturas reprobadas de licenciatura al semestre 2014-2 (primer año)**

De estos factores académicos, en la **Tabla 22.**, se ve que del total de alumnos que egresaron, el mayor porcentaje de estos, 76.80%, no reprobó ninguna asignatura en el primer año de la carrera. Y del total de alumnos que no egresaron, el mayor porcentaje, 47.86%, reprobó dos o más asignaturas; aspecto que denota un mal inicio y retraso que termina en un egreso no oportuno por lo que tendrán que invertir más tiempo del estipulado para acreditar las asignaturas o en el peor de los casos, abandonar.

**Tabla 22. Distribución del total de alumnos de no egreso y egreso por asignaturas reprobadas en el primer año de licenciatura**

Tipo de ingreso	No egreso en TC	Egreso en TC	Total general
Ninguna asignatura reprobada en el primer año	37.14%	76.80%	<b>55.85%</b>
Una asignatura reprobada en el primer año	15.00%	11.20%	<b>13.21%</b>
Dos o más asignaturas reprobadas en el primer año	47.86%	12.00%	<b>30.94%</b>
<b>Total general</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>

- **Asignaturas adeudadas de licenciatura al semestre 2014-2 (primer año)**

Por su parte, como se puede ver en la **Tabla 23.**, del total de alumnos que egresaron, el 85.60% no adeudo ninguna asignatura en el primer año de la licenciatura. Mientras que de los que no egresaron, los porcentajes son muy cercanos entre los alumnos que no adeudaron asignaturas y los que adeudaron dos o más.



**Tabla 23. Distribución del total alumnos de no egreso y egreso por asignaturas adeudadas en el primer año de licenciatura**

Tipo de ingreso	No egreso en TC	Egreso en TC	Total general
Ninguna asignatura adeudada	41.43%	85.60%	<b>62.26%</b>
Una asignatura adeudada	16.43%	8.80%	<b>12.83%</b>
Dos o más asignaturas adeudadas	42.14%	5.60%	<b>24.91%</b>
<b>Total general</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>

▪ **Asignaturas inscritas en el último año de licenciatura**

Ahora, de los datos que se tienen, para el último año de la licenciatura los alumnos debieron haber inscrito un total de 12 asignaturas — un año comprende dos semestres, cada uno con 6 asignaturas—, en la **Tabla 24.**, se puede ver que los alumnos que inscribieron las asignaturas correspondientes a este último año las acreditaron porque egresaron en TC, cumpliendo de esta manera con la totalidad de asignaturas del plan de estudios. Y sobre aquellos alumnos que inscribieron las 12 asignaturas o más, no las aprobaron porque no egresaron en TC, y evidentemente los que inscribieron menos de 12 asignaturas o ninguna en automático deben asignaturas y es condición de no egreso y cierto grado de rezago.

**Tabla 24. Distribución del total de alumnos de no egreso y egreso por asignaturas inscritas en el último año de la licenciatura**

Asignaturas inscritas en el último año de licenciatura	No egreso en TC	Egreso en TC	Total general
Ninguna asignatura	17.14%	0.00%	9.06%
Menos de 12 asignaturas	27.86%	1.60%	15.47%
12 asignaturas	20.00%	71.20%	44.15%
Más de 12 asignaturas	35.00%	27.20%	31.32%
<b>Total general</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>

▪ **Asignaturas aprobadas en el último año de la licenciatura**

Y como se ve en la **Tabla 25.**, los alumnos que aprobaron las 12 o más asignaturas en el último año egresaron en TC de la licenciatura porque efectivamente eran las únicas asignaturas que debían aprobar puesto que fueron inscribiendo las

asignaturas que son conforme a cada semestre. Mientras que los alumnos que no egresaron en TC pero que aprobaron las 12 asignaturas o más, ello indica que las de este semestre no las debieron, pero sí las de semestres anteriores, y los que no aprobaron ninguna asignatura o aprobaron menos de 12 asignaturas, esa es una explicación de porque no egresaron en TC ya que quedan a deber asignaturas.

**Tabla 25. Distribución del total de alumnos de no egreso y egreso por asignaturas aprobadas en el último año de la licenciatura**

Asignaturas aprobadas en el último año	No egreso en TC	Egreso en TC	Total general
Ninguna asignatura	27.86%	0.00%	14.72%
Menos de 12 asignaturas	49.29%	6.40%	29.06%
12 o más asignaturas	22.86%	93.60%	56.23%
<b>Total general</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>

- **Promedio licenciatura en el último año**

Respecto al promedio de calificaciones de los alumnos en el último año de la licenciatura, del total de alumnos que egresaron en TC el 86.40% obtuvo promedios altos y ninguno promedios bajos. Y del total de alumnos que no egresaron, estos se distribuyen con porcentajes no tan lejanos los unos de los otros, pero sobresale el porcentaje de promedio bajo.

**Tabla 26. Distribución del total de alumnos de no egreso y egreso por promedio en el último año de la licenciatura**

Promedio en el último año licenciatura	No egreso en TC	Egreso en TC	Total general
Promedio bajo	38.57%	0.00%	<b>20.38%</b>
Promedio regular	30.71%	13.60%	<b>22.64%</b>
Promedio alto	30.71%	86.40%	<b>56.98%</b>
<b>Total general</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>

- **Promedio final licenciatura o hasta ese avance escolar al semestre 2017-2**

En la **Tabla 27.**, se puede observar que del total de alumnos que egresaron, ninguno termino la carrera con promedios bajos, en su mayoría, el 92.80%, egresaron con

promedios altos. En el caso de los alumnos que no egresaron, se distribuyen casi de manera similar entre promedios regulares y altos. En esta parte es importante resaltar que de estos alumnos que no egresaron pero que tienen promedios altos, potencialmente por mostrar un rendimiento académico alto existe mayor probabilidad de que si egresen, aunque no sea en el tiempo oportuno.

**Tabla 27. Distribución del total de alumnos de no egreso y egreso por promedio final licenciatura o hasta ese avance al 2017-2**

Promedio final licenciatura o hasta ese avance al 2017-2	No egreso en TC	Egreso en TC	Total general
Promedio bajo	17.14%	0.00%	9.06%
Promedio regular	42.14%	7.20%	25.66%
Promedio alto	40.71%	92.80%	65.28%
<b>Total general</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>

▪ **Promedio final licenciatura y edad de ingreso a la licenciatura**

En la **Tabla 28.**, se observa que del total de alumnos que egresaron, la mayoría lo hizo con promedios altos y con edades de ingreso a la licenciatura de 18 y 19 años. Mientras que los que no egresaron se distribuyen de manera similar en promedios regulares y altos con edades también de ingreso a la licenciatura de 18 y 19.

**Tabla 28. Distribución del total de alumnos de no egreso y egreso por promedio final licenciatura o hasta ese avance al 2017-2 y edad**

Promedio final licenciatura o hasta ese avance al 2017-2 y edad	No egreso en TC	Egreso en TC	Total general
<b>Promedio bajo</b>	17.14%	0.00%	9.06%
18 y 19	8.57%	0.00%	4.53%
20 a 23	5.71%	0.00%	3.02%
24 o más	2.86%	0.00%	1.51%
<b>Promedio regular</b>	42.14%	7.20%	25.66%
18 y 19	20.00%	4.00%	12.45%
20 a 23	17.86%	1.60%	10.19%
24 o más	4.29%	1.60%	3.02%
<b>Promedio alto</b>	40.71%	92.80%	65.28%
18 y 19	22.14%	69.60%	44.53%
20 a 23	11.43%	16.80%	13.96%
24 o más	7.14%	6.40%	6.79%
<b>Total general</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>

- **Promedio final licenciatura o hasta ese avance al semestre 2017-2 y sexo**

Se sabe que son un total de 225 mujeres, de las cuales, como se puede ver en la **Tabla 29.**, de 111 que no egresaron en TC, se distribuyen de igual manera (48) en promedios regulares y altos. Y de las 114 mujeres que egresaron en TC, la mayoría (105) egresaron de la carrera con promedios altos.

Mientras que de los 40 hombres que son en total, 29 no egresaron y se concentran en tener promedios regulares. Y de los 11 hombres que egresaron en TC todos egresaron con promedios altos.

Entonces, si el análisis lo vemos por el total de alumnos de cada sexo, en el caso de las mujeres 105 son las que egresaron y obtuvieron promedios altos de las 225, lo que en porcentaje es el 46% de estas; y en el caso de los hombres, 11 egresaron y con promedios altos de los 40, lo que en porcentaje es el 27%. Esto quiere decir que la mitad de las mujeres egresa en TC y menos de la mitad de los hombres no egresan, y con relación a los promedios, considerando el total de cada sexo, son más las mujeres que tienen promedios altos que los hombres. Lo que indica un mejor rendimiento académico por parte de las mujeres.

**Tabla 29. Distribución de alumnos por sexo y promedio final licenciatura o hasta ese avance al 2017-2**

Promedio final licenciatura o hasta ese avance al 2017-2	No egreso en TC			Egreso en TC			Total general
	F	M	Total No egreso en TC	F	M	Total Egreso en TC	
Promedio bajo	15	9	24				24
Promedio regular	48	11	59	9		9	68
Promedio alto	48	9	57	105	11	116	173
<b>Total general</b>	<b>111</b>	<b>29</b>	<b>140</b>	<b>114</b>	<b>11</b>	<b>125</b>	<b>265</b>

- **Entidad y promedio final licenciatura o hasta ese avance al 2017-2**

En la **Tabla 30.**, de todos los alumnos del Estado de México que no egresaron en TC, el mayor porcentaje de estos se concentra en promedios altos (44.44%). De todos los alumnos de la CDMX que no egresaron en TC, el mayor porcentaje de estos se concentra en promedios regulares (44.23%).

Y de todos los alumnos del Estado de México egresaron en TC, todos egresaron con promedios altos. Y de todos los alumnos de la CMDX que egresaron en TC, la mayoría (91.09%) egresaron con promedios altos y 8.91% con promedios regulares.

**Tabla 30. Distribución del total de alumnos de no egreso y egreso por entidad y promedio final licenciatura o hasta ese avance al 2017-2**

Promedio final licenciatura o hasta ese avance al 2017-2	No egreso en TC			Egreso en TC			Total general
	DF (CMDX)	EDOMEX	Total No egreso en TC	DF (CDMX)	EDOMEX	Total Egreso en TC	
Promedio bajo	16.35%	19.44%	17.14%	0.00%	0.00%	0.00%	9.06%
Promedio regular	<b>44.23%</b>	36.11%	42.14%	8.91%	0.00%	7.20%	25.66%
Promedio alto	39.42%	<b>44.44%</b>	40.71%	91.09%	100.00%	92.80%	65.28%
<b>Total general</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>

- **Promedio de licenciatura en el último año comparado con el promedio de licenciatura en el primer año**

En la **Tabla 31.**, se puede observar que del total de alumnos que egresaron en TC y que en el último año tuvieron promedios regulares, en el primer año de la carrera lo iniciaron el 5.60% con promedios regulares, esto quiere decir que se mantuvieron en esos promedios, y el 8% inicio la carrera con promedios altos, estos bajaron su promedio inicial.

Del total de alumnos que egreso y que en el último año obtuvo promedios altos, el 2.40% habían iniciado la carrera con promedios bajos, lo cual quiere decir que mejoraron su rendimiento académico para el último año; el 13.60% inicio con

promedios regulares e igual para este último año mejoraron su rendimiento y obtuvieron mejores promedios en el último año; y el 70.40% se mantuvo con promedios altos tanto al inicio como al final de la carrera.

Ahora, del total de alumnos que no egresaron en TC y que en su último año obtuvieron promedios bajos, el 24.29% había iniciado con promedios regulares y altos, esto quiere decir que para el último año bajo su rendimiento académico.

Del total de alumnos que no egresaron y que en el último año tuvieron promedios regulares, el 5% había iniciado la carrera con promedios bajos y estos subieron a regulares para el último año, el 12.86% se mantuvo en promedios regulares y el 12.86% que había iniciado con promedios altos para el último año bajo su rendimiento.

Y del total de alumnos que no egresaron y que para el último año lograron tener promedios altos, el 2.14% habían iniciado con promedios bajos, el 8.57% con promedios regulares y el 20% se mantuvo con alto rendimiento académico. Estos últimos, dado que inicialmente y en este último año obtuvieron promedios altos, es probable que, si bien no egresaron en TC, puedan egresar en tiempo reglamentario (TR).

**Tabla 31. Distribución del total de alumnos de no egreso y egreso por comparación del promedio de licenciatura en el último año respecto al promedio de licenciatura del primer año.**

Promedio licenciatura último año	No egreso en TC	Egreso en TC	Total general
<b>Promedio bajo último año</b>	<b>38.57%</b>	<b>0.00%</b>	<b>20.38%</b>
Promedio bajo primer año	8.57%	0.00%	4.53%
Promedio regular primer año	15.00%	0.00%	7.92%
Promedio alto primer año	9.29%	0.00%	4.91%
s/d	5.71%	0.00%	3.02%
<b>Promedio regular último año</b>	<b>30.71%</b>	<b>13.60%</b>	<b>22.64%</b>
Promedio bajo primer año	5.00%	0.00%	2.64%
Promedio regular primer año	12.86%	5.60%	9.43%
Promedio alto primer año	12.86%	8.00%	10.57%
<b>Promedio alto último año</b>	<b>30.71%</b>	<b>86.40%</b>	<b>56.98%</b>
Promedio bajo primer año	2.14%	2.40%	2.26%
Promedio regular primer año	8.57%	13.60%	10.94%
Promedio alto primer año	20.00%	70.40%	43.77%
<b>Total general</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>

- **Asignaturas inscritas en el semestre 2017-2**

Evidentemente los alumnos que egresaron están en esa situación porque promovieron las experiencias educativas de todas las asignaturas que inscribieron para este semestre y en general de toda la carrera. En la **Tabla 32.**, lo interesante es ver que de aquellos alumnos que no egresaron en TC de la carrera, la mitad inscribieron menos de 6 asignaturas requeridas para este semestre, esto se traduce en deber materias y que da lugar a una situación de no egreso en TC. Mientras que los 47.86% de los alumnos que inscribieron las 6 asignaturas, algo paso en alguna de sus materias, es decir, reprobación, porque no egresaron en TC.

**Tabla 32. Distribución de alumnos egreso y no egreso por asignaturas inscritas en el semestre 2017-2**

<b>Asignaturas inscritas en el semestre 2017-2</b>	<b>No egreso en TC</b>	<b>Egreso en TC</b>	<b>Total general</b>
0	25.00%	0.00%	13.21%
1	2.86%	0.00%	1.51%
2	1.43%	0.00%	0.75%
3	4.29%	0.80%	2.64%
4	5.00%	4.80%	4.91%
5	13.57%	12.80%	13.21%
6	47.86%	81.60%	63.77%
<b>Total general</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>

- **Asignaturas aprobadas totales al semestre 2017-2**

De igual forma que lo explicado anteriormente, los alumnos que egresaron en TC están en esa situación porque lograron promover todas las experiencias educativas y aprobar el total de asignaturas —obligatorias y optativas— del plan de estudios. El detalle está en los alumnos que no egresaron en TC, como se puede observar en la **Tabla 33.**, estos se concentran en sólo aprobar de entre 25 a menos de 48 asignaturas (más de la mitad de las asignaturas totales), seguido de los alumnos que no egresaron y que solo aprobaron menos de la mitad de las asignaturas (de 0 a 24 asignaturas), porque de estos el tiempo que deberán emplear para terminar

será evidentemente más del establecido en el plan de estudios —de este tiempo curricular (TC) del que se ha hablado en este trabajo— por lo que tendrán que egresar en tiempo reglamentario (TR) que estipula la UNAM en el Reglamento General de Inscripciones. Y en el caso de los 2 alumnos que aprobaron todas las asignaturas pero que se encuentran en el grupo de alumnos que no egresaron en TC, la inconsistencia está en que sus créditos no son los 330 que deberían ser, por lo que su avance escolar es menor al 100%; y que como se señaló en el capítulo 3, en el apartado sobre los criterios del manejo de la información y con base en el plan de estudios y la definición de quien se considera alumno egresado a aquel que cubrió la totalidad de los créditos, el 100%, es por ello que estos dos alumnos no cubrieron esas características.

**Tabla 33. Distribución de alumnos por asignaturas aprobadas totales al semestre 2017-2**

<b>Asignaturas aprobadas totales al 2017-2</b>	<b>No egreso en TC</b>	<b>Egreso en TC</b>	<b>Total general</b>
De 0 a 24 asignaturas	58		<b>58</b>
De 25 a menos de 48 asignaturas	80		<b>80</b>
Todas las asignaturas	2	125	<b>127</b>
<b>Total general</b>	<b>140</b>	<b>125</b>	<b>265</b>

▪ **Asignaturas reprobadas totales al semestre 2017-2**

Ahora, en la **Tabla 34.**, de las asignaturas reprobadas totales al semestre 2017-2, que es cuando deberían de egresar los alumnos ya que se cumplen los ocho semestres (4 años) de duración de la carrera, del total de alumnos que egreso en el tiempo establecido en el plan de estudios, el mayor porcentaje de alumnos (47.20%) se concentra en que no reprobaron ninguna asignatura durante toda la carrera, esto habla de trayectorias escolares continuas y que estos alumnos no presentaron dificultades en las experiencias educativas de todas las asignaturas; en continuación con estos alumnos que egresaron, un 35.20% reprobó de una tres



asignaturas en toda la carrera, un 12% reprobó de 4 a 6 asignaturas y 5.60% reprobó de 7 a 12 asignaturas, sin embargo estos últimos de los que egresaron y que en algún momento si reprobaron asignaturas, lograron acreditarlas y egresar.

Y de los alumnos que no egresaron el mayor porcentaje, el 35%, se concentra en haber reprobado de 7 a 12 asignaturas, es decir, una cuarta parte de las asignaturas totales de la licenciatura; luego le sigue el 18.57% que reprobó de 4 a 6 asignaturas; seguido del 11.43% que reprobó de 13 a 18 asignaturas; 10.71% que reprobó de 1 a 3; 10% que reprobó de 19 a 24 asignaturas (casi la mitad del total de asignaturas de la carrera, lo que implica egresar en tiempo mayores a los ideales); 6.43% que reprobó de 25 a 30 asignaturas (donde los datos de la base apuntan que sus avances escolares van del 20% a máximo el 70%); el 3.57% que no reprobó ninguna pero que no egreso, se trata de alumnos que tienen cierto grado de rezago donde sus avances escolares van desde el 25% y hasta el 87%; el 2.14% reprobó de 31 a 36 asignaturas con avances escolares que van entre el 20 al 30%; el 1.43% reprobó de 37 a 42 asignaturas; y el 0.71% reprobó de 43 a 48 asignaturas, estos dos últimos porcentajes del número de alumnos apenas obtuvieron avances escolares que van del 0% al 40%.

**Tabla 34. Distribución del total de alumnos de no egreso y egreso por asignaturas reprobadas totales al semestre 2017-2**

<b>Asignaturas reprobadas totales</b>	<b>No egreso en TC</b>	<b>Egreso en TC</b>	<b>Total general</b>
Ninguna	3.57%	<b>47.20%</b>	<b>24.15%</b>
De 1 a 3	10.71%	35.20%	<b>22.26%</b>
De 4 a 6	18.57%	12.00%	<b>15.47%</b>
De 7 a 12	<b>35.00%</b>	5.60%	<b>21.13%</b>
De 13 a 18	11.43%	0.00%	<b>6.04%</b>
De 19 a 24	10.00%	0.00%	<b>5.28%</b>
De 25 a 30	6.43%	0.00%	<b>3.40%</b>
De 31 a 36	2.14%	0.00%	<b>1.13%</b>
De 37 a 42	1.43%	0.00%	<b>0.75%</b>
De 43 a 48	0.71%	0.00%	<b>0.38%</b>
<b>Total general</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>

- **Créditos optativos de licenciatura al semestre 2017-2**

En la **Tabla 35.**, del total de alumnos que egresaron en TC, como es de esperarse, todos cubrieron los créditos optativos que son 72. Y de los que no egresaron el 53.57% cubrió de 0 a 36 créditos (de la mitad a menos de los créditos optativos), el 36.43% cubrió de 42 a 70 créditos (más de la mitad de los créditos optativos) y el 10% cubrió los 72 créditos, pero no egresaron porque la inconsistencia muy probablemente reside en deber créditos obligatorios.

**Tabla 35. Distribución del total de alumnos de no egreso y egreso por créditos optativos de licenciatura al semestre 2017-2**

Créditos optativos al 2017-2	No egreso en TC	Egreso en TC	Total general
De 0 a 36	53.57%	0.00%	28.30%
De 42 a 70	36.43%	0.00%	19.25%
72	10.00%	100.00%	52.45%
<b>Total general</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>

- **Créditos obligatorios de licenciatura al semestre 2017-2**

En la **Tabla 36.**, se puede ver que evidentemente todos los alumnos que egresaron cubrieron todos los créditos obligatorios que son 258. Pero de los que no egresaron, el 46.43% cubrió de 0 a 182 créditos (que corresponden de la mitad a menos de los semestres que tiene la licenciatura), el 37.86% cubrió de 183 a 252 créditos (posteriores al cuarto semestre) y el 15.71% cubrió todos los créditos obligatorios, pero entonces no lograron egresar porque no cubrieron todos los créditos optativos para de esta manera cubrir los créditos totales de la licenciatura.

**Tabla 36. Distribución del total de alumnos de no egreso y egreso por créditos obligatorios de licenciatura al semestre 2017-2**

Créditos obligatorios al 2017-2	No egreso en TC	Egreso en TC	Total general
De 0 a 182	46.43%	0.00%	24.53%
De 183 a 252	37.86%	0.00%	20.00%
258	15.71%	100.00%	55.47%
<b>Total general</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>

- **Créditos totales de licenciatura al semestre 2017-2 por tipo de situación escolar al 2017-2 y tipo de ingreso.**

Respecto a los créditos totales cubiertos por los alumnos para el semestre 2017-2, y que idealmente deberían ser 330 para cubrir todos y así estar en situación óptima, lo que es igual a egreso, como ya se dijo en un inicio, el 47.17% está en esta situación y la mayoría de estos alumnos vienen por pase reglamentado. Mientras que el grupo de alumnos que no egresó en TC se encuentran en dos situaciones, tal como se puede ver en la **Tabla 37.**, un 17.36% en situación irregular (que es tener de 297 a 329 créditos) donde estos alumnos se distribuyen de manera casi similar en venir por concurso de selección y pase reglamentado; y el 35.47%, que es este otro subgrupo de alumnos que no egresaron, son los que están en situación de rezago (de 0 a 296 créditos), donde el porcentaje ligeramente más alto se concentra en aquellos alumnos que vienen por concurso de selección.

**Tabla 37. Distribución del total de alumnos de no egreso y egreso por situación escolar con base en créditos totales al semestre 2017-2 y tipo de ingreso**

<b>Créditos totales al 2017-2 y tipo de ingreso</b>	<b>No egreso en TC</b>	<b>Egreso en TC</b>	<b>Total general</b>
<b>Óptima/egreso</b>	0.00%	100.00%	<b>47.17%</b>
CONCURSO DE SELECCIÓN	0.00%	36.80%	17.36%
PASE REGLAMENTADO	0.00%	<b>54.40%</b>	25.66%
POR CAMBIO DE CARRERA Y/O PLANTEL (CONCURSO)	0.00%	6.40%	3.02%
POR CAMBIO DE PLANTEL	0.00%	1.60%	0.75%
POR SEGUNDA CARRERA (CONC DE SELECCIÓN)	0.00%	0.80%	0.38%
<b>Irregular</b>	32.86%	0.00%	<b>17.36%</b>
CONCURSO DE SELECCIÓN	<b>14.29%</b>	0.00%	7.55%
PASE REGLAMENTADO	<b>15.71%</b>	0.00%	8.30%
POR CAMBIO DE CARRERA Y/O PLANTEL (CONCURSO)	2.86%	0.00%	1.51%
<b>Rezago</b>	67.14%	0.00%	<b>35.47%</b>
CONCURSO DE SELECCIÓN	<b>30.00%</b>	0.00%	15.85%
PASE REGLAMENTADO	26.43%	0.00%	13.96%
POR CAMBIO DE CARRERA Y/O PLANTEL (CONCURSO)	6.43%	0.00%	3.40%

POR CAMBIO DE PLANTEL	1.43%	0.00%	0.75%
POR CAMBIO INTERNO DE CARRERA	1.43%	0.00%	0.75%
POR SEGUNDA CARRERA (CONC DE SELECCIÓN)	0.71%	0.00%	0.38%
SEGUNDA CARRERA	0.71%	0.00%	0.38%
<b>Total general</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>

Y para ver de manera más específica la situación escolar de los alumnos con base en los créditos totales al semestre 2017-2 según el tipo de ingreso a la licenciatura, la **Tabla 38.**, y el **Anexo 32.**, permiten, por orden de aparición del tipo de ingreso, señalar que:

Del total de alumnos que ingresaron por concurso de selección (40.75%) el 17.36% egresaron y el 23.40% no, es decir, son más los que no egresaron. Estos que no egresaron se encuentran en dos situaciones, una es que el 7.55% de los alumnos se encuentran en situación irregular ya que cubrieron solo de 304 a 324 créditos, que en avance escolar es del 92 al 98%; y la otra situación es que el 15.85% de los alumnos se encuentran en situación de rezago ya que sus créditos totales rondan de 0 a los 288 créditos, que en avance escolar es del 0 al 87%. Los alumnos que ingresaron por concurso de selección y que al semestre 2017-2 tienen cero créditos, lo cual indica abandono, son 4 alumnos.

Del total de alumnos que ingresaron por pase reglamentado (47.92%) el 25.66% egresaron y el 22.26% no, es decir, son más los que egresaron. De estos alumnos que no egresaron el 8.30% están en situación irregular porque sus créditos totales van de 298 a 328 créditos, que en avance escolar es del 90 al 99%; y el 13.96% están en situación de rezago puesto que sus créditos totales van de 0 a 294 créditos, en avance escolar es del 0 al 89%. Los alumnos que vienen por pase reglamentado y tienen al semestre 2017-2 cero créditos, abandono, son 3 alumnos.

Del total de los alumnos que ingresaron por cambio de carrera y/o plantel (concurso) (7.92%) el 3.02% egresaron y el 4.91% no, es decir, son más los que no egresan. Los que no egresaron se distribuyen el 1.51% en situación irregular porque sus créditos totales fueron de 302 a 322 créditos, que en avance escolar es de 91 al 97%; y el 3.40% en situación de rezago porque sus créditos totales van de 0 a 292

créditos, que en avance escolar es del 0 al 88%. Los alumnos de este tipo de ingreso que a este semestre tienen 0 créditos es 1.

Del total de los alumnos que ingresaron por cambio de plantel (1.51%) el 0.75% egresó y el 0.75% no, es decir, la mitad egresó y la mitad no. Los que no egresaron están en situación de rezago con 256 y 266 créditos totales hasta este semestre 2017-2, en avance escolar es del 77 al 80%.

Del total de los alumnos que ingresaron por cambio interno de carrera (0.75%) el 0.75% no egresó, es decir, ninguno, y se encuentran en situación de rezago con 220 y 230 créditos totales hasta este semestre, que en avance escolar va del 66 al 69%.

Del total de los alumnos que ingresaron por segunda carrera (concurso de selección) (0.75%) el 0.38% egresó y el 0.38% no, es decir, la mitad egresó y la mitad no. La mitad que no egresó está en situación de rezago con 30 créditos equivalente a un avance escolar del 9%.

Y del total de alumnos que ingresaron por segunda carrera (0.38%) el 0.38% no egresó y está en situación de rezago con 294 créditos equivalente a un avance escolar del 89%.

**Tabla 38. Distribución del total de alumnos por tipo de ingreso y situación escolar con base en créditos totales al semestre 2017-2**

Tipo de ingreso y situación escolar según créditos totales al 2017-2	No egreso en TC		Egreso en TC		Total general	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
<b>CONCURSO DE SELECCIÓN</b>	<b>62</b>	<b>23.40%</b>	<b>46</b>	<b>17.36%</b>	<b>108</b>	<b>40.75%</b>
Óptima/egreso	0	0.00%	46	17.36%	46	17.36%
Irregular	20	7.55%	0	0.00%	20	7.55%
Rezago	42	15.85%	0	0.00%	42	15.85%
<b>PASE REGLAMENTADO</b>	<b>59</b>	<b>22.26%</b>	<b>68</b>	<b>25.66%</b>	<b>127</b>	<b>47.92%</b>
Óptima/egreso	0	0.00%	68	25.66%	68	25.66%
Irregular	22	8.30%	0	0.00%	22	8.30%
Rezago	37	13.96%	0	0.00%	37	13.96%
<b>POR CAMBIO DE CARRERA Y/O PLANTEL (CONCURSO)</b>	<b>13</b>	<b>4.91%</b>	<b>8</b>	<b>3.02%</b>	<b>21</b>	<b>7.92%</b>
Óptima/egreso	0	0.00%	8	3.02%	8	3.02%

Irregular	4	1.51%	0	0.00%	4	1.51%
Rezago	9	3.40%	0	0.00%	9	3.40%
<b>POR CAMBIO DE PLANTEL</b>	<b>2</b>	<b>0.75%</b>	<b>2</b>	<b>0.75%</b>	<b>4</b>	<b>1.51%</b>
Óptima/egreso	0	0.00%	2	0.75%	2	0.75%
Rezago	2	0.75%	0	0.00%	2	0.75%
<b>POR CAMBIO INTERNO DE CARRERA</b>	<b>2</b>	<b>0.75%</b>	<b>0</b>	<b>0.00%</b>	<b>2</b>	<b>0.75%</b>
Rezago	2	0.75%	0	0.00%	2	0.75%
<b>POR SEGUNDA CARRERA (CONC DE SELECCIÓN)</b>	<b>1</b>	<b>0.38%</b>	<b>1</b>	<b>0.38%</b>	<b>2</b>	<b>0.75%</b>
Óptima/egreso	0	0.00%	1	0.38%	1	0.38%
Rezago	1	0.38%	0	0.00%	1	0.38%
<b>SEGUNDA CARRERA</b>	<b>1</b>	<b>0.38%</b>	<b>0</b>	<b>0.00%</b>	<b>1</b>	<b>0.38%</b>
Rezago	1	0.38%	0	0.00%	1	0.38%
<b>Total general</b>	<b>140</b>	<b>52.83%</b>	<b>125</b>	<b>47.17%</b>	<b>265</b>	<b>100.00%</b>

En todos los tipos de ingreso a la licenciatura está presente la situación de rezago lo cual es un aspecto importante por considerar. En total son 8 los alumnos que están en situación de abandono porque para este semestre 2017-2 tienen cero créditos totales y 0% de avance escolar, se trata de 4 alumnos que ingresaron por concurso de selección, 3 que ingresaron por pase reglamentado y uno por cambio de carrera y/o plantel (concurso). (Ver **Anexo 32**). En porcentaje estos alumnos representan el 3% del total de la generación.

Al revisar los casos particulares de estos 8 alumnos en esta situación, se encontró lo siguiente:

Los 4 alumnos cuyo avance escolar es del 0% al semestre 2017-2 y que ingresaron por concurso de selección, dos son hombres que nacieron en la Ciudad de México, que residen en el Estado de México, que ingresaron a la licenciatura con 31 y 24 años, el alumno de 31 años no terminó en tiempo y no se encuentra inscrito, y el de 24 años no terminó, pero si se encuentra inscrito. Las otras dos son alumnas que se dieron de baja voluntaria de la carrera, una de 19 años nacida en el Estado de México y la otra de 21 años nacida en Oaxaca y cuyo desplazamiento se dirigió a residir en la Ciudad de México.

Las 3 alumnas que al semestre 2017-2 su avance escolar es 0% y que ingresaron por pase reglamentado y con edades de 18 y 19 años, de la Ciudad de México, dos de ENP y una de CCH, dos con promedios regulares y una con promedio alto, no terminaron en tiempo y no se encuentran inscritas.

Y el alumno cuyo avance escolar al semestre 2017-2 es 0% y que viene por cambio de carrera y/o plantel (concurso), se trata de un hombre que ingresó a la licenciatura con 22 años, que nació en Querétaro y reside en el Estado de México, con antecedentes de bachillerato UNAM (CCH) que lo terminó en 4 años con un promedio regular, turno vespertino, no terminó en tiempo y no se encuentra inscrito.

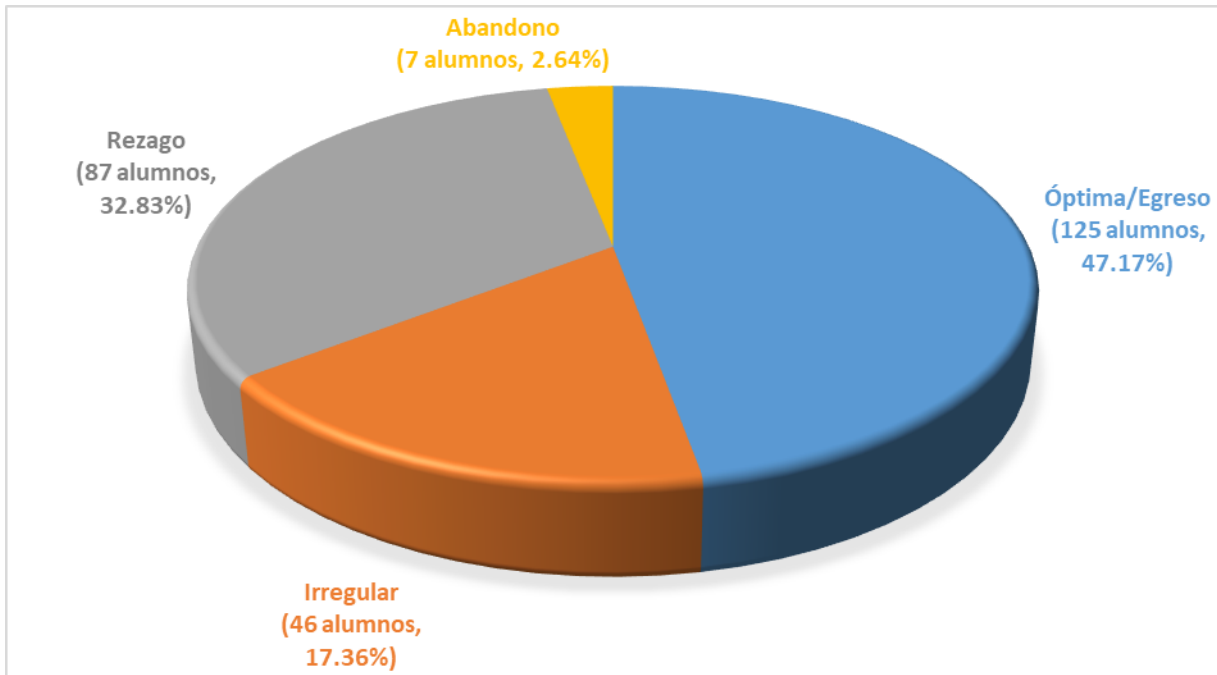
Lo anterior, sobre estos alumnos que tuvieron 0% de avance escolar al semestre 2017-2, de los 8 alumnos, un alumno no terminó en tiempo, pero se encontraba inscrito para este periodo, mientras que los otros 7 alumnos abandonaron totalmente la licenciatura, dos por baja voluntaria.

Entonces con este análisis sobre estos alumnos que no egresaron en tiempo curricular y los que sí con base en el avance escolar al semestre 2017-2, se detalla la distribución de alumnos según su situación escolar, y que se puede observar en la **Gráfica 8**:

Del total de alumnos (265) de la generación analizada, 125 (47.17%) alumnos egresaron en tiempo curricular, y 140 (52.83%) no egresaron en tiempo curricular. De estos 140 alumnos que no egresaron, 46 (17.36%) se encuentra en situación irregular (deben del 90% a menos del 100% de los créditos totales de la licenciatura), y 94 (35.47%) en situación de rezago (tienen menos del 90% de los créditos totales) (véase **Gráfica 6**).

De estos en rezago, si se es más específico con base en los registritos de la base de datos, realmente son 87 (32.83%) alumnos los que están en situación de rezago, y son 7 (2.64%) alumnos los que se puede decir que abandonaron ya que no tienen movimientos académicos a estas alturas de la carrera.

**Grafica 8. Distribución de alumnos por situación escolar al semestre 2017-2**



Con base en todos los resultados anteriores, hay que precisar que, para finalizar este capítulo, como características generales de la población objeto de estudio, se encontró puntualmente lo siguiente:

- Predomina el sexo femenino y estas ingresan más a la carrera por pase reglamentado, mientras que los hombres ingresan más por concurso de selección.
- Son con mayor frecuencia más los estudiantes que ingresaron a la carrera por pase reglamentado.
- El rango de edad de ingreso a la licenciatura va de los 18 a los 54 años, 20 años es la edad promedio; el 61.51% ingresó con 18 y 19 años y el resto, 38.49%, con edades mayores (de 20 años en adelante).
- Más de la mitad de las mujeres ingresan a la carrera con edades más jóvenes (18 y 19) que los hombres, la mitad de los hombres ingresa a la carrera con edades mayores a los 20 años.



- Tanto para el caso de hombres como para el caso de mujeres, edades más jóvenes se concentran en tipo de ingreso por pase reglamentado y edades mayores se concentran en tipo de ingreso por concurso de selección.
- La edad promedio más joven de los alumnos por tipo de ingreso a la licenciatura se encuentra en los alumnos que vienen por pase reglamentado y por cambio interno de carrera.
- La mayoría de los alumnos son de la Ciudad de México.
- Un poco más de la mitad de los alumnos promueven todos los créditos requeridos para el primer año de la carrera, y un poco menos de la mitad no cubren todos los créditos.
- Mas del 40% de los alumnos inicia su primer año reprobando asignaturas.
- Casi el 60% de los alumnos inician la carrera con promedios altos.
- En cuanto al rendimiento académico reflejado en el promedio de calificaciones, más de la mitad de las mujeres tienen un rendimiento escolar alto en el primer año, mientras que menos de la mitad de los hombres obtienen un promedio alto, es decir, las mujeres presentan un mejor rendimiento académico en el primer año de la licenciatura que los hombres.
- Para el primer año de la licenciatura, el promedio obtenido de los promedios de calificaciones de las mujeres es alto (8.6) y el de los hombres regular (8.1). Y de la cohorte en general, es alto (8.5), y más si vienen por cambio interno de carrera, por cambio de plantel y segunda carrera.
- Los alumnos que en el primer año de la licenciatura presentan promedios altos, en este orden, son los que ingresaron por cambio interna de carrera (10), por segunda carrera (9.6), por cambio de plantel (9.2) y por pase reglamentado (8.6).
- Los alumnos que ingresaron a la licenciatura con edades de entre 18 y 19 años son los que presentan un promedio de calificaciones alto (8.6) en el primer año de la carrera, y los alumnos con edades de 20 años o más presentan un promedio de calificaciones regular (8.4) para este primer año.
- Los alumnos de la Ciudad de México para el primer año de la licenciatura tienen un promedio de calificaciones alto (8.6) y más si vienen de Álvaro

Obregón, Benito Juárez, Coyoacán, Cuauhtémoc, Cuajimalpa de Morelos, Gustavo A. Madero, Iztacalco, Miguel Hidalgo, Tlalpan y Venustiano Carranza. Y los del Estado de México tienen un promedio de calificaciones regular (8.4).

- En la mayoría de los tipos de ingreso a la licenciatura, los alumnos al final de este último semestre (2017-2) y año de la carrera —conforme al tiempo curricular—obtuvieron promedios altos y más aún si vienen por pase reglamentado.
- El promedio obtenido de los promedios de calificaciones de los alumnos al semestre 2017-2 de la carrera es de 8.4 (regular).
- De los alumnos que tienen pasado UNAM de bachillerato, se sabe que son más los que vienen de una Escuela Nacional Preparatoria que de un Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Respecto a los promedios de calificaciones de los alumnos de bachillerato UNAM, estos son en mayor medida de regulares a altos.

Y, por último, pero no menos importante, recalcar de nuevo que la eficiencia terminal en el caso de esta licenciatura y generación analizada —que es del 47.17%— se encuentra por debajo de los promedios nacionales (véase capítulo 1).

Con la información anterior, se cierra esta parte de los resultados de la población objeto de estudio y se da paso a las conclusiones donde se da respuesta a la pregunta de investigación y demás consideraciones finales.

## CONCLUSIONES

Es fundamental hacer hincapié que, en la presente investigación y sus resultados, hubo elementos que no se pudieron estudiar puesto que rebasan los alcances de dicho trabajo, debido a que se partió de los datos UNAM que la Subdirección de Seguimiento Institucional de la DGEI-UNAM pudo proporcionar para esta investigación; la cual tuvo como objetivo general analizar cuáles son los factores académicos y personales de los alumnos de la población objeto de estudio que influyen en el egreso y no egreso en tiempo curricular (TC).

Para ello, antes se procedió a cumplir con uno de los objetivos específicos que fue identificar a los alumnos que egresaron como a los que no egresaron en TC. Y de esta manera, posteriormente, comparar estos grupos para cumplir con el segundo objetivo específico que consistió en detectar si los factores académicos de bachillerato, los de la licenciatura y los personales influyen de manera determinante en una situación escolar óptima (egreso) o en una situación irregular o de rezago (no egreso); y con base en este análisis, que al final del día da cuenta de perfiles estudiantiles, estimar quiénes tienen mayor probabilidad de egresar en TC y quiénes no, esto último refiere al tercer objetivo específico.

Con base en lo anterior es como se procedió a dar respuesta a las preguntas de investigación. A continuación, se presentan los hallazgos que responden a las interrogantes planteadas, así como la aceptación o no de las hipótesis esperadas (véase capítulo 3).

La pregunta general refiere a saber cuáles son los factores académicos y personales de los alumnos de la generación 2014 de la Licenciatura en Pedagogía de la FFyL-UNAM, que influyen en el egreso y no egreso en el tiempo establecido en el plan de estudios (tiempo curricular). Para responder a esta interrogante con base en los resultados que arrojó este trabajo, se presentan primero aquellos determinantes objeto de estudio que influyen en la situación de egreso, y posteriormente en la situación de no egreso. Dichos resultados se muestran a manera de listado para que sean recuperados y visualizados fácilmente.

## **Egreso en tiempo curricular (TC)**

De los factores académicos y personales de los alumnos de la generación 2014 que se detectaron influyen en tener una situación de egreso en TC, se encontró:

### **Personales**

- Los alumnos que ingresan a la licenciatura con edades de 18 y 19 años en mayor porcentaje egresan.
- Más de la mitad de las mujeres que ingresan a la carrera con 18 y 19 años egresan en TC.
- La mitad de las mujeres egresan y con promedios altos. Las mujeres que egresan tienen promedios finales de licenciatura más altos que los hombres que egresan.
- Los alumnos que ingresan a la carrera por pase reglamentado y que ingresan a esta con 18 y 19 años son los que en mayor porcentaje egresan.
- Los alumnos que nacieron en Aguascalientes, Campeche, Hidalgo y Veracruz egresaron.
- Egresan un poco más los alumnos que vienen de la Ciudad de México en comparación con los que vienen del Estado de México.
- Egresan más los alumnos de la Ciudad de México que vienen de las siguientes alcaldías: Álvaro Obregón, Benito Juárez, Iztacalco, La Magdalena Contreras, Milpa Alta, Tlalpan y Xochimilco.
- Egresan en un porcentaje ligeramente mayor los alumnos que vienen de la zona sur y poniente de la Ciudad de México.
- Egresan más los alumnos del Estado de México que vienen de los siguientes municipios: Coacalco de Berriozábal, Hueypoxtla, Tejupilco, Texcoco y Tlanepantla.

### **Académicos previos a la licenciatura**

- Egresan en TC de la licenciatura en mayor porcentaje los alumnos que vienen de una Escuela Nacional Preparatoria y que la terminaron en 3 años con promedios altos.

- Los que más egresan de la carrera en TC son aquellos quienes no reprueban ninguna asignatura en bachillerato UNAM, es decir, que no tienen pasados educativos con experiencias de reprobación escolar.
- Egresan más los alumnos que vienen de bachillerato UNAM en el turno matutino.
- Egresan más en TC de la carrera los alumnos que tuvieron un promedio alto en su bachillerato UNAM.
- Sin embargo, cabe señalar que aquellos alumnos que tuvieron un promedio bajo en su bachillerato UNAM, más de la mitad egresaron en TC de la carrera.

### **Académicos licenciatura**

- Egresan más los alumnos que ingresaron a la licenciatura por pase reglamentado.
- Los alumnos egresan más si al primer año de la carrera cubren el total de créditos correspondientes a este año y más si vienen por pase reglamentado.
- Son más los alumnos que egresaron y que obtuvieron promedios altos en el primer año de la carrera y más si ingresaron por pase reglamentado.
- El mayor porcentaje de alumnos que egresan, en el primer año de la licenciatura no reprobaron ni adeudaron ninguna asignatura.
- El mayor porcentaje de los alumnos que egresaron tuvieron promedios altos en el último año.
- El mayor porcentaje de alumnos que egresaron obtuvieron promedios finales altos de la licenciatura y más si ingresaron a la carrera con edades de 18 y 19 años.
- Todos los alumnos del Estado de México que egresaron lo hicieron con promedios finales de licenciatura altos.
- El mayor porcentaje de alumnos que egresaron de la Ciudad de México lo hicieron con promedios finales de licenciatura altos.
- Los alumnos que egresaron y que en el último año obtuvieron promedios altos, el mayor porcentaje de estos comenzó la carrera con promedios altos.

## **No egreso en tiempo curricular (TC)**

De los factores académicos y personales de los alumnos de la generación 2014 que se detectaron influyen en tener una situación de no egreso en TC, se encontró:

### **Personales**

- Los alumnos que ingresan a la licenciatura con edades de 20 años o más en mayor porcentaje no egresan.
- Más de la mitad de los hombres que ingresan a la carrera con 18 y 19 años no egresa.
- Más de la mitad tanto de hombres como de mujeres que ingresaron con edades de 20 años o más no egresan.
- Más de la mitad de los hombres no egresan.
- Los alumnos que ingresaron a la carrera por concurso de selección y con edades de 20 años o más, son los que en mayor porcentaje no egresan.
- Los alumnos que ingresan por cambio de carrera y/o plantel (concurso) y con edades mayores a los 20 años son los que en mayor porcentaje no egresan.
- Un poco más de la mitad de los alumnos que nacieron en la Ciudad de México y en el Estado de México no egresaron.
- Los alumnos que nacieron en Chile, Guanajuato, Jalisco, Querétaro, Michoacán y Tabasco no egresaron.
- Los alumnos de la Ciudad de México que vienen de las siguientes alcaldías son los que en mayor porcentaje no egresan: Azcapotzalco, Coyoacán, Cuauhtémoc, Cuajimalpa de Morelos, Gustavo A. Madero, Iztapalapa, Tláhuac y Venustiano Carranza.
- Los alumnos del Estado de México que vienen de los siguientes municipios son los que en mayor porcentaje no egresan: Almoloya de Juárez, Atizapán de Zaragoza, Chalco, Chicoloapan, Ixtapaluca, Naucalpan de Juárez, Nezahualcóyotl, Valle de Chalco Solidaridad y Zumpango.

### **Académicos previos a la licenciatura**

- Los alumnos que vienen de un Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y con promedios regulares en mayor porcentaje no egresan en TC de la licenciatura.
- Los alumnos que en mayor porcentaje no egresan de la carrera en TC son los que reprobaron asignaturas en su bachillerato UNAM.
- Los alumnos que vienen de un CCH en mayor porcentaje tienen experiencias educativas de reprobación de asignaturas y no egresan en TC de la carrera.
- Los alumnos que vienen de bachillerato UNAM en el turno vespertino en mayor porcentaje no egresan.
- Los alumnos que obtuvieron promedios regulares en su bachillerato UNAM son los que en mayor porcentaje no egresaron en TC de la licenciatura.

### **Académicos licenciatura**

- Más de la mitad de los alumnos que ingresaron a la carrera por concurso de selección no egresaron en TC.
- Más de la mitad de los alumnos que ingresaron por cambio de carrera y/o plantel (concurso) no egresaron en TC.
- Los alumnos que ingresan a la licenciatura por cambio interno de carrera y segunda carrera no egresan en TC.
- De estos alumnos que no egresaron son más los que al primer año de la carrera tienen promedios altos y más si vienen por pase reglamentado. Estos alumnos potencialmente tienen posibilidad de cubrir los créditos que les falta puesto que su rendimiento académico inicial empezó alto.
- El mayor porcentaje de alumnos que no egresaron reprobaron dos o más asignaturas en el primer año de la carrera, aspecto que puede explicar porque no egresaron ya que inician de manera irregular sus estudios universitarios.
- Los alumnos que no egresaron, en el último año de la licenciatura inscribieron menos de las 12 asignaturas correspondientes a este último periodo.

- El mayor porcentaje de alumnos que no egresó pero que obtuvo promedios altos al semestre 2017-2 son del Estado de México.
- El mayor porcentaje de los alumnos que no egresaron y que al semestre 2017-2 obtuvieron promedios regulares vienen de la Ciudad de México.
- Ligeramente es mayor el porcentaje de alumnos que no egresaron en TC y comenzaron la carrera con promedios bajos.
- La mitad de los alumnos que no egresaron en TC inscribieron menos de 6 asignaturas en el semestre 2017-2.
- El mayor porcentaje de alumnos que no egresaron en TC, reprobaron de 7 a 12 asignaturas al semestre 2017-2.
- El mayor porcentaje de alumnos que no egresaron en TC, cubrieron solo de 0 a 36 créditos optativos de los 72 créditos optativos que son.
- El mayor porcentaje de alumnos que no egresaron en TC, cubrieron solo de 0 a 182 créditos obligatorios de los 258 créditos obligatorios que son.
- El mayor porcentaje de alumnos que no egresaron en TC se encuentran en situación de rezago y más si vienen por concurso de selección.

Con esta información resultante del análisis de estos factores con relación a la situación escolar de egreso o no egreso en TC de los alumnos al semestre 2017-2, se pueden comprobar/afirmar algunas de las hipótesis planteadas, a saber:

- El sexo femenino en mayor porcentaje demostró influir en un mejor rendimiento académico (alto) reflejado en el promedio de calificaciones inicial y final de la licenciatura y egreso en tiempo curricular (TC) de esta. Mientras que el sexo masculino presentó menor rendimiento académico, aspecto que condujo a que la mitad de los hombres no egresaran en TC.
- La edad de ingreso a la licenciatura entre los 18 y 19 años demostró influir en un mayor egreso en tiempo curricular. Mientras que edades de ingreso a la licenciatura mayores a 20 años son las que en mayor porcentaje no egresan en TC de la licenciatura.
- Si bien un poco más de la mitad no egresa en TC tanto de los alumnos que vienen de la Ciudad de México como del Estado de México, sí hay un



porcentaje mayor que permite decir que egresan en TC en mayor porcentaje los alumnos que vienen de la Ciudad de México.

- El rendimiento académico en la educación media superior demostró influir en el egreso en TC de la licenciatura. Esto es, los alumnos con un rendimiento académico alto en su bachillerato UNAM en mayor porcentaje egresan en TC de la carrera porque su pasado educativo fue exitoso, lo terminaron en tres años, sin reprobar asignaturas y obtuvieron promedios altos en este. Mientras que los alumnos que no egresaron en TC son los que reprobaron asignaturas en su bachillerato y lo concluyeron con promedios regulares, aunque su bachillerato lo hayan terminado en tres años.
- Ingresar a la licenciatura por pase reglamentado demostró en mayor porcentaje influir en egresar en tiempo curricular de la licenciatura. Mientras que venir por concurso de selección, por cambio de carrera y/o plantel (concurso) y segunda carrera evidenció que los alumnos que vienen por este tipo de ingreso en mayor porcentaje no egresan en TC de la carrera.
- Los alumnos que el primer año de la licenciatura lo comienzan de manera exitosa —cubriendo los créditos requeridos para ese periodo, sin reprobar asignaturas o en menor medida— demostró influir en egresar en tiempo curricular. Mientras que en el primer año de la carrera los alumnos que reprueban dos o más asignaturas y que inician su trayectoria escolar universitaria de manera discontinua, irregular, demostró influir en un no egreso en TC.
- Obtener promedios altos al primer año de la licenciatura demostró influir en tener un egreso en TC. Mientras que en el caso de los alumnos que no egresaron en TC no son en su mayoría los que obtuvieron promedios bajos y más bien se concentran entre los que obtuvieron promedios regulares y altos.

Con dicha información se pueden describir, delinear los perfiles estudiantiles de estos grupos. Brevemente hay que decir que dentro de los estudios cuantitativos están los estudios descriptivos que comparan ciertas características, variables e indicadores, por lo que en el presente trabajo se hizo una caracterización

cuantitativa comparando dos tipos de poblaciones (los que egresaron en TC y los que no) de una misma generación, de la cual se tenían los datos disponibles completos de dicha cohorte y entidad de esta Universidad para el presente estudio de caso.

También hay que señalar que en el tiempo o periodo que abarcó esta generación estudiada, en cuanto al contexto político, social y económico, así como el factor de la territorialidad, por mencionar algunos aspectos, no se pueden perder de vista las políticas educativas, donde el uso de indicadores es una constante y perdura con fines de evaluación institucional hasta la fecha. Es en los años 90 en nuestro país cuando en el sistema educativo nacional se impulsó el uso de indicadores para la rendición de cuentas, esto en parte por algunos problemas que en la educación superior se presentaron, ejemplo de ello, los bajos porcentajes de eficiencia terminal en las IES —problema que perdura—. Lo que hace pensar que, dentro de todos los factores a considerar para estudiar el problema, puede estar un tanto ausente en el interés de las IES, o de las planeaciones institucionales y demás, el detalle de considerar otras dimensiones que también se interrelacionan y dan lugar a ciertos resultados educativos. Se trata de dimensiones que hacen más profundo y especializado el análisis, que tienen que ver con la territorialidad (categorías espaciales como la ubicación, trayectos, desplazamientos, etc.), el sexo (el ser mujer u hombre), tener un capital cultural y escolar alto, bajo o medio, condiciones de estudio y sociodemográficas, entre otros aspectos determinantes en el paso y permanencia en una institución escolar.

Las generaciones posteriores a estos años, donde se implementaron ciertas decisiones políticas en la educación superior (como cobertura, sistema de evaluación, uso de indicadores, etc.), cursaron sus estudios bajo la influencia y continuidad de estas rutas e implementaciones. En este sentido, es importante también tener presentes aquellas experiencias que van más allá del aula, es decir, estas experiencias extrauniversitarias, y todo este tipo de recursos que, como Chain dice, traen consigo los estudiantes. Pero eso sí, sin dejar que recaiga todo el peso en los alumnos, ya que también las planeaciones institucionales, las decisiones en

materia educativa, el diseño curricular, las instituciones, las prácticas pedagógicas, los métodos de enseñanza, las experiencias educativas escolares y extraescolares, la cultura organizacional y escolar, etc., influyen y son todo un conglomerado que también dan lugar a tener unos u otros resultados educativos.

De igual importancia, tener muy presente que, al menos para el caso de la UNAM, la población escolar no es homogénea, por ende, en las políticas educativas debe considerarse ese aspecto, de lo contrario se parte y opera desde un supuesto que invisibiliza condiciones que denotan desigualdades desde el acceso, ingreso, estancia y egreso en la universidad. Sin embargo, esta población UNAM estudiada hay que decir que se trata de una población selecta que, como se comentaba en el capítulo uno, pasó por varios filtros, desde el ingreso a la educación media superior y sus distintos subsistemas que llevan implícitos ideales o estándares muy altos o bajos según la naturaleza del tipo de bachillerato; lo que se traduce desafortunadamente en desigualdades educativas y experiencias escolares marcadas por el pasado educativo (implicación de un autoconcepto académico) que habilitará o no un ideal de estudiante y sus posibilidades de éxito tanto en la educación media superior como en la superior. Y con lo abordado en este trabajo, la verdad es que gran parte de los estudiantes que ingresan a esta universidad vienen de un bachillerato UNAM.

Cabe mencionar que la falta de posibilidades de contar con ciertos datos para este trabajo no dieron lugar a hacer otro tipo de análisis y reflexiones en torno a profundizar en las condiciones sociodemográficas, contextuales, territoriales, por lo que es muy importante que en futuras investigaciones se dé continuidad a ello para tener estudios más precisos, especializados y profundos para entender las diferentes realidades educativas en el nivel licenciatura, por ejemplo, para saber cómo se mueven ciertas variables e indicadores considerando este tipo de factores y categorías.

Sin más, a continuación, la aportación al conocimiento del perfil de estos alumnos UNAM.

## **¿Quiénes tienen mayor y menor probabilidad de egresar en tiempo curricular de la licenciatura?**

Las otras interrogantes de este trabajo, así como el tercer objetivo específico, refieren a saber cuál es el perfil estudiantil de aquellos alumnos que egresan y de aquellos que no en tiempo curricular, para que, con base en ello, pero sin caer en generalizaciones, brindar información acerca de quiénes, al menos para este estudio de caso, tuvieron mayor y menor probabilidad de egresar de manera oportuna (en el tiempo establecido en el plan de estudios).

Resaltar antes que los alumnos que ingresan a la universidad son una población ya de por sí selecta que en su pasado educativo tuvieron que pasar muchos filtros (escolares, económicos, personales, etc.).

Entonces bien, en los perfiles estudiantiles se describen las características de un grupo de alumnos que van desde aspectos personales, sociales, económicos y académicos (véase capítulo 1). En este trabajo se abordaron los aspectos académicos y personales de los que se precisará cuáles son los que tienen uno y otro grupo (egreso y no egreso).

Los alumnos que tienen mayor probabilidad de egresar de la licenciatura en tiempo curricular como características tienen las siguientes: Sexo femenino, edad de ingreso a la licenciatura de 18 y 19 años (la normativa), residir en la Ciudad de México y principalmente de la zona sur y poniente de la ciudad —sin embargo, todos los alumnos del Estado de México que egresaron lo hicieron con promedios altos (100%) y de la Ciudad de México egresaron con promedios altos el 91.09%—, tipo de ingreso a la licenciatura mediante pase reglamentado (sistema UNAM) y como tipo de bachillerato UNAM venir de una Escuela Nacional Preparatoria y del turno matutino, con trayectorias escolares continuas y altas previas a la universidad, promedio alto en bachillerato, promoción de todas las experiencias educativas en el primer año de la licenciatura, promedio de calificaciones alto en el primer y último año de la licenciatura, ninguna asignatura reprobada en el primer año de la carrera, y promedio final de licenciatura alto.

Los alumnos que tienen menor probabilidad de egresar de la licenciatura en tiempo curricular como características tienen las siguientes: Sexo masculino, edad de ingreso a la licenciatura mayor a 20 años, residir en el Estado de México, ingreso a la licenciatura mediante concurso de selección, por cambio de carrera y/o plantel (concurso), por cambio interno de carrera y por segunda carrera, tipo de bachillerato UNAM de un Colegio de Ciencias y Humanidades y del turno vespertino, con trayectorias escolares discontinuas y regulares previas a la universidad, promedio regular en bachillerato, promoción baja a regular de las experiencias educativas en el primer año de la licenciatura, promedio de calificaciones alto y regular en el primer año de esta, asignaturas reprobadas en el primer año de la carrera, promedio de licenciatura al semestre 2017-2 de alto a regular, de 5 asignaturas a menos inscritas en el semestre 2017-2, de 25 a menos de 48 asignaturas aprobadas al semestre 2017-2, en mayor porcentaje de 7 a 12 asignaturas reprobadas totales al semestre 2017-2, de 0 a 36 créditos optativos de los 72 que son, de 0 a 182 créditos obligatorios de los 258 que son.

En resumen, de acuerdo con este egreso y no egreso en tiempo curricular, se encontró que: entre mayor sea la edad de ingreso a la licenciatura menor la probabilidad de egresar, y entre menor sea la edad de ingreso a la licenciatura mayor la probabilidad de egresar; el sexo femenino tiene mayor probabilidad de egresar; egresa más en TC de la licenciatura un alumno que viene de una Escuela Nacional Preparatoria que de un Colegio de Ciencias y Humanidades; egresan más los alumnos que tienen una trayectoria escolar previa a la licenciatura continua y alta.

### **Propuesta: Evaluación del aprendizaje**

En el presente estudio se encontró que menos de la mitad de los alumnos de esta generación egresan oportunamente. Y los que no egresan son algunos alumnos que según sus condiciones académicas es probable o que abandonen o bien que se lleven más tiempo en egresar (aplicando el egreso en tiempo reglamentario). De tal manera que este estudio abre la puerta para el desarrollo de investigaciones para indagar qué sucede con aquellos alumnos que no egresaron en tiempo curricular,

si aquellos que se rezagaron logran egresar, cuántos lo logran, en qué condiciones académicas egresan en tiempo reglamentario, qué características tienen, etc.; porque cabe decir que las características de los alumnos “no han tenido la suficiente relevancia en la planeación curricular y en la organización académica de las IES. Generalmente se opera desde el supuesto de una cierta homogeneidad de los alumnos; ignorando una realidad con la que los profesores se enfrentan constantemente la heterogeneidad”.<sup>315</sup>

Este trabajo también aporta un referente para futuras investigaciones que su tema o campo de interés sea la educación superior y sus actores principales, los alumnos. Pero también es importante profundizar en el tema, tener varios puntos de intersección e intersección, por ejemplo, aspectos que no solo se queden en apuntar la mirada a los alumnos como si de ellos surgiera el problema totalmente, es cierto que vienen de condiciones que permiten o posibilitan su mayor o menor probabilidad de éxito escolar, sin embargo, hay elementos y actores involucrados en los resultados educativos que no solo pueden acotarse a factores personales, socioeconómicos, familiares, también implica el indagar aspectos institucionales, planes y programas de estudio, prácticas pedagógicas, métodos de enseñanza, requisitos administrativos, etc. Puesto que hoy en día con las exigencias del siglo XXI en el ámbito educativo superior y sus problemas vistos en el capítulo 1, es importante que las IES cuenten con estrategias para incrementar la calidad del proceso formativo para así lograr disminuir los rezagos y abandonos que impactan en los bajos índices de egreso oportuno, eficiencia y titulación; además, no solo el impacto es directamente para las instituciones educativas, también lo es para los alumnos y su familia, la sociedad, el bienestar nacional y el quehacer del sistema educativo.

Por ende, es importante presentar y proponer lo que se puede hacer, de lo que ya se ha investigado y explorado y que sirve de referente para la intervención en

---

<sup>315</sup> Alejandra Romo López y Magdalena Fresán Orozco, “Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 130.

problemas como los que se han abordado a lo largo del presente trabajo. Hay que tener en cuenta que habrá aspectos que están fuera de las manos de las instituciones, pero que habrá otros aspectos en los que se pueda intervenir para mejorar el proceso educativo universitario.

Pedagógicamente se trata de mejorar el proceso educativo y una de las herramientas para lograrlo es mediante la evaluación del aprendizaje. Esta consiste en una actividad sistemática “integrada en el proceso educativo que tiene como finalidad el mejoramiento del mismo mediante un conocimiento del alumno, lo más exacto posible, en todos los aspectos de su personalidad y una información ajustada sobre el proceso educativo y sobre los factores personales y ambientales que en éste inciden”.<sup>316</sup>

Sin embargo, su connotación ha sido inadecuada puesto que se le utiliza con la finalidad de medir lo enseñado, como un aspecto de control más que un aspecto integral, se le encasilla esta parte terminal de aplicación de exámenes y asignación de calificaciones al final del curso. Es decir, a la evaluación del aprendizaje se le vincula más con la función de “acreditar y certificar el conocimiento, y la consecuente selección-estratificación, que con la promoción y apoyo que debería darse al aprendizaje”.<sup>317</sup>

El problema radica en que al tener una inadecuada evaluación del aprendizaje afecta a la institución como un todo:

Por un lado, disminuye su eficiencia y su eficacia y conforme los egresados no cumplen las expectativas de la sociedad y de los campos profesionales en los cuales se insertan, pierde prestigio y disminuye su impacto potencial en su ámbito de influencia. De esta manera la educación, visualizada como la plataforma de transformación de la sociedad entra en un proceso de pérdida de significado.<sup>318</sup>

---

<sup>316</sup> Ministerio Educativo y de Ciencia, *apud* Alejandra Romo López y Magdalena Fresán Orozco, “Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y rezago”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 143.

<sup>317</sup> Peña de la Mora, *apud* Alejandra Romo López y Magdalena Fresán Orozco, “Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y rezago”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 145.

<sup>318</sup> Alejandra Romo López y Magdalena Fresán Orozco, “Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y rezago”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, pp. 143-144.

Por tales cuestiones, debería considerarse la evaluación del aprendizaje como parte fundamental del proceso educativo porque permite obtener información sobre los conocimientos, habilidades, actitudes e intereses de los alumnos, las condiciones en las que se desarrolla el proceso educativo, objetivos no logrados y sus causas, etc.; y con ello diseñar estrategias con el objetivo de dar posibles soluciones a problemas como el rezago y abandono que afectan tanto a los alumnos como a las IES y su calidad de la educación.<sup>319</sup> Se trata de considerar dicha evaluación no como mecanismo de control sino como valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje que permita la retroalimentación de estos, así como de los errores o áreas de oportunidad de los alumnos y se pueda brindar apoyo para corregirlos a tiempo.<sup>320</sup> Lo que conlleva a que:

No puede concebirse la tarea educativa sin la evaluación de sus circunstancias y resultados. Para definir las estrategias adecuadas al nivel del aula o de la institución para superar los problemas de orden didáctico, psicológico, formativo o administrativo que afectan la calidad de la educación, es imprescindible contar con información precisa y completa sobre las condiciones en que se desarrolla el proceso educativo, sobre el aprendizaje logrado por los alumnos, sobre los objetivos no cubiertos, así como sobre las causas que impidieron el logro de los mismos. La evaluación del aprendizaje, por consiguiente, no debe ser una actividad ajena o separada; tiene que estar estrechamente ligada a todos los aspectos determinados del resultado educativo.<sup>321</sup>

Esta última idea es de suma importancia porque efectivamente un resultado educativo —llámesele calificaciones, promedio, tasas o índices de egreso o reprobación y demás— no puede ser mirado únicamente desde un punto, ya que las causas tanto de éxito como de rezago o abandono escolar son multifactoriales; el análisis es más completo si se abordan además de los factores académicos y personales de los alumnos, también los institucionales, los curriculares, administrativos, etcétera. Esto permitirá una mirada más amplia del problema y posibles estrategias para superarlo o al menos disminuirlo.

Para ello, aparte de tener presente la evaluación del aprendizaje donde en esta existen varios instrumentos y técnicas de los que se puede apoyar esta actividad

---

<sup>319</sup> Sin caer en discusiones sobre que es calidad de la educación o educación de calidad, se entiende está en un sentido que enriquezca el proceso y la experiencia educativa de los actores involucrados para óptimos resultados a nivel personal, institucional, social y nacional.

<sup>320</sup> Cf. Alejandra Romo López y Magdalena Fresán Orozco, “Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y rezago”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, pp. 146-149.

<sup>321</sup> *Ibid.*, p. 150.



sistemática, como, por ejemplo, “los distintos exámenes, los trabajos, reportes, ensayos y portafolios, sin olvidar las numerosas evidencias obtenidas mediante la observación cotidiana del comportamiento de los estudiantes y permite obtener y procesar evidencias para mejorar el aprendizaje y la enseñanza”,<sup>322</sup> la propuesta está en contar con “Sistemas integrales de seguimiento de estudiantes”.

La propuesta sobre estos sistemas la señala Martínez Rizo. Plantea que es necesario contar con un sistema de monitoreo que “permita un seguimiento individual de los alumnos a lo largo de su paso por la institución”.<sup>323</sup> Dicho autor menciona la importancia de contar con un “sistema de alerta temprana” que permita que los docentes, por ejemplo, detecten oportunamente a los estudiantes en problemas.<sup>324</sup> Esto implica, más concretamente, “Sistemas Integrales de Seguimiento de Estudiantes” para tener datos del pasado educativo inmediato a la licenciatura (antes del ingreso), datos al ingresar y durante el primer año (rendimiento), a lo largo de la carrera, al final de esta y después de egresar; para ello es necesario contar con bases de datos que tengan información individual sobre cada alumno.<sup>325</sup> “La importancia de estos sistemas integrales de información sobre alumnos, conocidos como *tracking systems*, es reconocida por los especialistas como fundamental para mejorar la calidad de la evaluación institucional”.<sup>326</sup>

Entonces bien, primeramente, para llevar a cabo el desarrollo de estos temas se debe de partir de un estado del conocimiento y estatus de cómo andan los alumnos, cuáles son sus comportamientos académicos, qué características comparten, quiénes egresan, quiénes no, quién lo hace en tiempo curricular y quién no. Este tipo de preguntas dan pie a conocer a la población para que a partir de ello se vean sus alcances, sus puntos débiles de la generación, para después generar otras preguntas como, por ejemplo, qué tanto influyen aspectos curriculares, perfiles de ingreso, las políticas, planes y programas de estudio, comparación de resultados

---

<sup>322</sup> *Ibid.*, p. 148.

<sup>323</sup> Felipe Martínez Rizo, “Sistemas de información para el estudio de las trayectorias escolares”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 84.

<sup>324</sup> *Ibid.*, p. 85.

<sup>325</sup> *Ibid.*, pp. 76-90.

<sup>326</sup> *Ibid.*, p. 92.

educativos entre entidades que ofertan una misma carrera. Estas posibles comparaciones valdrían mucho la pena realizarse porque hay que recordar que este estudio vio luz a partir de aquella entidad donde se oferta la Licenciatura en Pedagogía en la UNAM, y la Facultad de Filosofía y Letras fue la que obtuvo menor porcentaje de egreso en TC; y que es una situación a la que hay que prestar atención. Lo cual hace preguntarse e indagar qué elementos influyen en esos resultados, por ejemplo, ¿serán los contenidos, la carga de asignaturas, el tipo de perfil del pedagogo que tiene una y otra entidad, etc.? De esta manera, lo que aportó la presente investigación fue dar ese primer paso para esta entidad de cómo se encuentran los alumnos en su tránsito por la carrera (previo a su ingreso a la universidad, durante y en su situación de egreso o no egreso en tiempo oportuno), además de señalar que no se tenía algún estudio de este tipo en la universidad, entidad y carrera estudiada.

Finalmente, para cerrar este trabajo, hay que recalcar que, por una parte, desde el punto de vista institucional, la preocupación por fenómenos como el abandono, no se relaciona únicamente con el problema de la baja eficiencia terminal, es decir:

En un sentido, la pérdida de estudiantes causa serios problemas a la institución al generar vacantes extemporáneas que excluyen a alumnos que pudieron haber sido admitidos, afecta a la organización y la programación académica y, en muchos casos, el prestigio institucional, en otro, de los distintos tipos de abandono requieren diferentes tipos de intervención que supone la dedicación de esfuerzos y recursos también diversos y, en ocasiones, no disponibles.<sup>327</sup>

Y, por otra parte, con la mención de que “es imprescindible impulsar una cultura de la evaluación donde ésta se conciba como un proceso de indagación”<sup>328</sup> que permita tener un horizonte de intelección para mirar y mirarnos en el problema, y plantear posibles soluciones con el conocimiento de estas propuestas que ya han sido puestas en la mesa y que son importantes retomar para un mejor funcionamiento de las IES y del sistema de educación superior.

---

<sup>327</sup> Alejandra Romo López y Magdalena Fresán Orozco, “Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y rezago”, en Ragueb Chain Revuelta *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *op. cit.*, p. 138.

<sup>328</sup> *Ibid.*, p. 148.

## REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), “La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES” [en línea], marzo, 2000. <<http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/LaEducacionSuperiorenelSigloXXI.pdf>>. [Consulta: 19 de abril, 2020].
- BARTOLUCCI, Jorge, “La admisión escolar en la UNAM: el síndrome de la expansión educativa”, en Roberto Rodríguez Gómez y Hugo Casanova Cardiel, coords., *Universidad Contemporánea. Racionalidad política y vinculación social* [en línea]. México, Centro de Estudios Sobre la Universidad, 1994. (Colección Problemas educativos de México), pp.339-357. <[https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Bartolucci-2/publication/319433601\\_La\\_admision\\_escolar\\_en\\_la\\_UNAM\\_el\\_sindrome\\_de\\_la\\_expansion\\_educativa/links/59a9b473a6fdcce55a2fca51/La-admision-escolar-en-la-UNAM-el-sindrome-de-la-expansion-educativa.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Bartolucci-2/publication/319433601_La_admision_escolar_en_la_UNAM_el_sindrome_de_la_expansion_educativa/links/59a9b473a6fdcce55a2fca51/La-admision-escolar-en-la-UNAM-el-sindrome-de-la-expansion-educativa.pdf)>. [Consulta: 05 de mayo, 2021].
- BARTOLUCCI, Jorge, “La polarización educativa en México: la élite y la masa”, en *Revista de la Educación Superior* [en línea], vol. 31, núm. 122, abril-junio, 2002, pp. 79-92. <[http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista122\\_S2A3ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista122_S2A3ES.pdf)>. [Consulta: 10 de febrero, 2021].
- BASSI, Marina *et al.*, *Desconectados: habilidades, educación y empleo en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo, Fondo de Cultura Económica, 2012.
- BUENTELLO MARTÍNEZ, Clara Patricia, “Deserción escolar, factores que determinan el abandono de la carrera profesional’. Estrategias y condiciones para el desarrollo del estudiante” [en línea]. México, Universidad Autónoma de Sinaloa, septiembre, 2013, pp. 1-25. <<http://www.fca.uach.mx/apcam/2014/04/04/Ponencia%2069-UACoah-Piedras%20Negras.pdf>>. [Consulta: 19 de octubre, 2020].
- CAMARENA, C., Rosa María, Ana María Chávez G., y José Gómez Villanueva, “Eficiencia Terminal en la UNAM: 1970-1981”, en *Perfiles Educativos* [en línea], vol.26, núm. 7, octubre-noviembre-diciembre, 1984, pp. 3-13. <<https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1984-7-eficiencia-terminal-en-la-unam-1970-1981-departamento-de-evaluacion-institucional-del-cise-unam.pdf>>. [Consulta: 11 de marzo, 2021].
- CASTILLO CARRANZA, Bárbara Lorenia y Leticia del Carmen Malvaez Vidal, *La deserción escolar en el nivel de enseñanza superior: un caso*. México, 1982. Tesis, UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. 158 pp.

- CENTENO, Nuria B. *et al.*, “Efecto del sexo en el rendimiento académico de estudiantes de biología biosanitaria de la Universitat Pompeu Fabra” [en línea], vol. 22, núm. 6, noviembre-diciembre, Barcelona, 2005, pp. 269-272. <<https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v22n6/2014-9832-fem-22-6-269.pdf>>. [Consulta: 06 de julio, 2021].
- CHAIN REVUELTA, Ragueb *et al.*, Alejandra Romo López, coord., *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES: propuesta metodológica para su estudio*. México, ANUIES, 2001. (Colección Biblioteca de la Educación Superior, Investigaciones). 244 pp.
- CHAIN REVUELTA, Ragueb y Concepción Ramírez Muro, “Trayectoria escolar: la eficiencia terminal en la Universidad Veracruzana”, en *Revista de la Educación Superior* [en línea], vol. 26, núm. 102, abril-junio, 1997, pp. 1-11. <[http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista102\\_S2A2ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista102_S2A2ES.pdf)>. [Consulta: 14 de junio, 2021].
- COORDINACIÓN DE PLANEACIÓN, PRESUPUESTACIÓN Y EVALUACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN, “Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciaturas de la UNAM 2013-2014” [en línea]. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Cuadernos de Planeación universitaria, 2014. <<https://www.planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2013-2014.pdf>>. [Consulta: 09 de junio, 2021].
- CUÉLLAR SAAVEDRA, Óscar y Augusto G. Bolívar Espinoza, “¿Cómo estimar la eficiencia terminal en la educación superior? Notas sobre su estatuto teórico”, en *Revista de la Educación Superior* [en línea], vol. 35, núm. 139, julio-septiembre, 2006, pp. 7-27. <[http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista139\\_S1A1ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista139_S1A1ES.pdf)>. [Consulta: 13 de octubre, 2020].
- DE GARAY, Adrián, Dinorah Miller e Iván Montoya, “Una misma institución, estudiantes diferentes. Los universitarios de nuevo ingreso de las unidades Azcapotzalco y Cuajimalpa de la UAM”, en *Sociológica* [en línea], vol. 31, núm. 88, México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, mayo-agosto, 2016, pp. 95-140. <<https://www.redalyc.org/pdf/3050/305045555004.pdf>>. [Consulta: 12 de mayo, 2021].
- DE VRIES, Wietse *et al.*, “¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios”, en *Revista de la Educación Superior* [en línea], vol. 40, núm. 160, octubre-diciembre, 2011, pp. 29-50. <[http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista160\\_S1A3ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista160_S1A3ES.pdf)>. [Consulta: 19 de octubre, 2020].
- DÍAZ DE COSSÍO, Roger, “Los desafíos de la educación superior mexicana”, en *Revista de la Educación Superior* [en línea], vol. 27, núm. 106, mayo, 1998.

- <[http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista106\\_S1A1ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista106_S1A1ES.pdf)>. [Consulta: 13 de octubre, 2020].
- DIRECCIÓN GENERAL DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR, Subdirección de Sistemas de Registro Escolar-UNAM, “4. Reglamento General de Inscripciones” [en línea]. 1999-2020. <<https://www.dgae-siae.unam.mx/acerca/normatividad.html#cap-3-2>>. [Consulta: 13 de octubre, 2020].
  - DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN, *La planificación desde un currículum prescriptivo*. Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento, 2009, 28 pp.
  - DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL-UNAM, “Principales líneas temáticas” [en línea]. <<http://www.dgei.unam.mx/hwp/principales-lineas-tematicas/>>. [Consulta: 03 de marzo, 2020].
  - DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL-UNAM, “Sistema Integral de Información Académica” [en línea]. <<http://www.dgei.unam.mx/hwp/sistema-integral-de-informacion-academica/>>. [Consulta: 03 de marzo, 2020].
  - DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN-UNAM, “Agenda estadística 2008-2020” [en línea]. < <https://www.planeacion.unam.mx/subdireccion-de-sistemas-de-informacion-estadistica/agenda/agenda-2008-2020/>>. [Consulta: 14 de abril, 2021].
  - DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN-UNAM, “Agenda estadística 2020” [en línea]. < <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2020/disco/#>>. [Consulta: 26 de marzo, 2021].
  - DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN-UNAM, “Catálogo de Indicadores para evaluar la calidad de la Gestión Universitaria 2019” en >Planeación>Materiales de apoyo>Indicadores de desempeño [en línea]. <<https://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Apoyo/CatalogoIndicadoresEvaluarCalidadGestion-2019.pdf>>. [Consulta: 14 de abril, 2021].
  - DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN-UNAM, “Glosario de términos estadísticos UNAM” [en línea] octubre, 2013. <<http://agendas.planeacion.unam.mx/pdf/Glosario.pdf>>. [Consulta: 17 de febrero, 2020].
  - DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN-UNAM, “Glosario de términos estadísticos versión 2018” [en línea]. 2018. <<https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2018/disco/xls/glosario-20181109.pdf>>. [Consulta: 28 de octubre, 2020].
  - DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN-UNAM, “Glosario de términos estadísticos versión 2019” [en línea]. 2020.

<<https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2020/disco/xls/182.pdf>>.

[Consulta: 26 de marzo, 2021].

- DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN, PROGRAMACIÓN Y ESTADÍSTICA EDUCATIVA, *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020* [en línea]. México, SEP, 2020. <[https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2019\\_2020\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf)>. [Consulta: 24 de enero, 2022].
- DUCOING Watty, Patricia, coord., *Sujetos, Actores y Procesos de Formación* [en línea], t. II, vol. 8. México, COMIE, 2005, 832 pp. <[http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002\\_v08\\_t2.pdf](http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v08_t2.pdf)>. [Consulta: 11 de enero, 2021].
- FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNAM, “Plan de estudios 2010” [en línea]. <<http://pedagogia.filos.unam.mx/plan-de-estudios/>>. [Consulta: 18 de junio, 2021].
- FERNANDEZ PÉREZ, Jorge A., Alicia Peña Chumacero y Fanny Vera Rodríguez, “Los estudios de trayectoria escolar. Su aplicación en la educación media superior”, en *Revista de la Facultad de Filosofía y Letras* [en línea], 2006, pp. 24-29. <<https://filosofia.buap.mx/sites/default/files/Graffylia/6/24.pdf>>. [Consulta: 09 de mayo, 2021].
- GARBANZO VARGAS, Guiselle María, “Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública”, en *Revista Educación* [en línea], vol. 31, núm. 1, Universidad de Costa Rica, 2007, pp. 43-46. <<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1252/1315>>. [Consulta: 21 de abril, 2021].
- GOBIERNO DE MÉXICO. SEP, “Instituciones de Educación Superior” [en línea]. <<https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/instituciones-de-educacion-superior>>. [Consulta: 29 de mayo, 2022].
- GRANJA CASTRO, Josefina, Rocío Juárez González y María de Ibarrola, “Análisis sobre las posibilidades de permanencia y egreso en cuatro Instituciones de Educación Superior del Distrito Federal, 1960-1978”, en *Revista de la Educación Superior* [en línea], vol. 12, núm. 47, julio-septiembre, 1983, pp. 1-19. <[http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista47\\_S1A1ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista47_S1A1ES.pdf)>. [Consulta: 16 de febrero, 2021].
- GUTIÉRREZ GARCÍA, Ana Gloria, Dora Elizabeth Granados-Ramos y María Gerarda Landeros-Velázquez, “Indicadores de la trayectoria escolar de los alumnos de psicología de la Universidad Veracruzana”, en *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”* [en línea], vol. 11,

- núm. 3, septiembre-diciembre, 2011, pp. 1-30. <<https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178009.pdf>>. [Consulta: 09 de mayo, 2021].
- GUZMÁN GÓMEZ, Carlota y Olga Victoria Serrano Sánchez, “Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM”, en *Revista de la Educación Superior* [en línea], vol. 40, núm. 157, enero-marzo, 2011, pp. 31-53.
  - GUZMÁN V., Carolina, “Reformas educativas en América Latina: Un análisis crítico”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 36, núm. 8, 2005.
  - Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED), “Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México. Distrito Federal” [en línea]. <<http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM09DF/regionalizacion.html>>. [Consulta: 04 de enero, 2022].
  - LEGARRALDE, Martin, Mariela Cotignola y Juan Cruz Margueliche, “Las trayectorias estudiantiles territorializadas. Una mirada desde el ingreso a la universidad” [en línea], vol. 4, núm. 6, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Argentina, 2018, pp. 80-87. <<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/5982/4860>>. [Consulta: 12 de mayo, 2021].
  - LOZANO MEDINA, Mónica, *Políticas Compensatorias en Educación Superior: Programa Nacional de Becas para Estudios Superiores*. México, 2012. Tesis, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. 294 pp.
  - MARTINIC, Sergio, “Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina”, en *Revista Iberoamericana de Educación* [en línea], núm. 027, Madrid, OEI, septiembre-diciembre, 2001, pp. 17-33. <<https://www.redalyc.org/pdf/800/80002702.pdf>>. [Consulta: 07 de febrero, 2021].
  - MILLÁN RÍOS, Valeria, *Trayectoria académica de licenciaturas de la Universidad Nacional Autónoma de México: egreso y abandono, un análisis de cohorte*. México, 2006. Tesis, El Colegio de México, Centro de Estudios Demográficos, Urbanos y Ambientales. 105 pp.
  - MONTAÑO CRUZ, Noé, *Factores que influyen en el rezago escolar de los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía SUAYED, Sede Oaxaca*. México, 2017. Tesis, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. 111 pp. <<http://132.248.9.195/ptd2017/mayo/0759719/Index.html>>. [Consulta: 03 de octubre, 2020].
  - MORENO ARELLANO, Carlos Iván, “Las reformas en la educación superior pública en México: rupturas y continuidades”, en *Revista de la Educación Superior* [en línea], vol. 46, núm. 182, abril-junio, 2017, pp. 27-44. <

[http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista182\\_S1A2ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista182_S1A2ES.pdf).

[Consulta: 19 de febrero, 2021].

- MOSQUEDA MORENO, María Teresa, *Las trayectorias escolares de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Acatlán*. México, 2020. Tesis, UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán. 107 pp. <<http://132.248.9.195/ptd2020/febrero/0800638/Index.html>>. [Consulta: 03 de octubre, 2020].
- OLORIZ, Mario Guillermo y Juan Manuel Fernández, “Relación entre las características del estudiante al momento de iniciar estudios superiores y el abandono en la Universidad Nacional de Luján durante el período 2000-2010” [en línea]. Argentina, Universidad Nacional de Luján, Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. <<https://core.ac.uk/download/pdf/234020277.pdf>>. [Consulta: 06 de julio, 2021].
- ORDORIKA, Imanol y Roberto Rodríguez, coords., *Evaluación Institucional en la UNAM*. México, UNAM, Dirección General de Evaluación Institucional, 2009.
- ORTEGA Guerrero, Juan Carlos, Rocío López González y Esmeralda Alarcón Montiel, coords, *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México* [en línea]. México, Universidad Veracruzana, 2015. <<https://www.uv.mx/bdie/files/2016/01/Libro-Trayectorias-escolares-educacion-superior.pdf>>. [Consulta: 23 de noviembre, 2020].
- PEDRAZA TREJO, Jessica Yasmin, *Trayectorias escolares en la licenciatura en Pedagogía turno vespertino periodo 2014-2 de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Estudio de caso*. México, 2015. Tesis, UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán. 127 pp.
- PÉREZ ALCÁNTARA, Bonifacio Doroteo, “Análisis de trayectorias escolares de estudiantes de la licenciatura en geografía de la UAEMEX”, en *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* [en línea], vol. 7, núm. 14, México, RIDE, enero-julio, 2017, 27 pp. <<http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v7n14/2007-7467-ride-7-14-00345.pdf>>. [Consulta: 28 de febrero, 2021].
- PÉREZ COLUNGA, Brenda Yokebed, “La población estudiantil adulta en la educación superior mexicana: factores familiares y laborales que motivan e influyen en sus elecciones educativas” [en línea]. San Luis Potosí, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas, XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE, 2017, pp. 1-11. <<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0429.pdf>>. [Consulta: 06 de julio, 2021].



- RAMA, Claudio, “La política de educación superior en América Latina y el Caribe”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. 34, núm. 134, México, ANUIES, abril-junio, 2005, pp. 47-62.
- RAMÍREZ, Tulio, Ruth Díaz Bello y Audy Salcedo, “El uso de los términos abandono y deserción estudiantil y sus consecuencias al momento de definir políticas institucionales”, VI CLABES, Sexta conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, Escuela Politécnica Nacional, 2016.
- RODRÍGUEZ, Sebastián, Eva Fita y Mercedes Torrado, “El rendimiento académico en la transición secundaria-Universidad”, en *Revista de educación [en línea]*, núm. 334, Barcelona, 2004, pp. 391-414. <[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re334/re334\\_22.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re334/re334_22.pdf)>. [Consulta: 31 de mayo, 2021].
- SÁNCHEZ VELÁZQUEZ, Karina Annai, *Un estudio sobre las trayectorias escolares de los alumnos de doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras generaciones 2000-2008*. México, 2011. Tesis, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. 104 pp.
- SARAÍ, Gonzalo A., “Expansión educativa en México y nuevas desigualdades de clase”, en María Cristina Bayón, coord., *Las grietas del neoliberalismo. Dimensiones de la desigualdad contemporánea en México*. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, 2019, pp. 289-321.
- SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN, “Ley General de Educación Superior”, en *Diario Oficial de la Federación [en línea]*, 20 de abril de 2021. <[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021#gsc.tab=0)>. [Consulta: 29 de mayo, 2022].
- SILVA LAYA, Marisol, “El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico”, en *Perfiles Educativos [en línea]*, vol.33, número especial, México, 2011, pp. 102-114. <<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea10.pdf>>. [Consulta: 15 de junio, 2021].
- Sistema de Información sobre Desempeño de Entidades Académicas de la UNAM (SIDEA), UNAM. <<http://www.sidea.unam.mx/>>.
- Sistema de Información sobre Desempeño de Entidades Académicas de la UNAM (SIDEA), “MetodologíaSIDEA”. 2011.
- Sistema de Información sobre Desempeño de Entidades Académicas de la UNAM (SIDEA). 2017. <<http://www.sidea.unam.mx/>>.
- SISTEMA INTEGRAL DE INFORMACIÓN ACADÉMICA (SIIA), UNAM. <<https://web.siaa.unam.mx/>>.
- SUÁREZ ZOZAYA, Ma. Herlinda, coord., *Jóvenes\_estudiantes@unam.mx. Realidades y representaciones de I@s estudiantes de licenciatura [en línea]*. México, UNAM, Seminario de Educación Superior, M.A. Porrúa, 2014. 286

- pp.  
 <[https://www.ses.unam.mx/publicaciones/libros/L44\\_jovenes/SES2015\\_JovenesEstudiantes.pdf](https://www.ses.unam.mx/publicaciones/libros/L44_jovenes/SES2015_JovenesEstudiantes.pdf)>. [Consulta: 09 de junio, 2021].
- TELLEZ FUENTES, Angélica Nallely, *La eficiencia terminal en la licenciatura en pedagogía en la ENEP-Aragón. Un estudio de caso (1997-2001, 1998-2001, 1999-2002)*. México, 2005. Tesis, UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón. 109 pp.  
 <<http://132.248.9.195/pdtestdf/0352516/Index.html>>. [Consulta: 10 de febrero, 2021].
  - UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, COLEGIO DE PEDAGOGÍA, “Plan de estudio 2010” [México]. 6 pp.
  - UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, “Descripción sintética del plan de estudios” [en línea].  
 <[https://escolar1.unam.mx/planes/f\\_filosofia/Pedag.pdf](https://escolar1.unam.mx/planes/f_filosofia/Pedag.pdf)>. [Consulta: 18 de junio, 2021].
  - UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, “Indicadores de desempeño para facultades y escuelas de educación superior UNAM” [en línea], octubre, 2015.  
 <[https://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Apoyo/IndDesFyE\\_26oct15.pdf](https://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Apoyo/IndDesFyE_26oct15.pdf)>. [Consulta: 19 de octubre, 2020].
  - UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, “Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Plan de estudios (sistema escolarizado)” [en línea].  
 <<http://oferta.unam.mx/planestudios/pedagogia-cu-plan-de-estudios13.pdf>>. [Consulta: 18 de junio, 2021].
  - VALENTI NIGRINI, Giovanna y Gonzalo Varela Petito, “Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresados” [en línea]. México, ANUIES, noviembre, 2003. <[http://laisumedu.org/Files\\_docs/V-6LAI-035-00122003-2009.pdf](http://laisumedu.org/Files_docs/V-6LAI-035-00122003-2009.pdf)>. [Consulta: 07 de enero, 2021].
  - VELÁZQUEZ NARVÁEZ, Yolanda y Mario Alberto González Medina, “Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT”, en *Revista de la Educación Superior* [en línea], vol. 46, núm. 184, octubre-diciembre, 2017, pp. 117-138.  
 <[http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista184\\_S1A7ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista184_S1A7ES.pdf)>. [Consulta: 20 de febrero, 2021].
  - VERA-NORIEGA, José-Ángel *et al.*, “Factores asociados al rezago en estudiantes de una institución de educación superior en México”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior* [en línea], vol.3, núm.7, mayo, 2012.  
 <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722012000200003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722012000200003)>. [Consulta: 03 de octubre, 2020].

# ANEXOS

## Anexo 1. Cuadro edad asignados licenciatura UNAM

planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2013-2014.pdf

14.pdf 67 / 151 | 138% + |

Asignados Datos Generales

**CUADRO 2.2**

	EDAD			
	Pase Reglamentado		Licenciatura	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
17 ó menos	109	0.5	39	0.3
18	11,962	52.7	3,018	20.7
19	6,447	28.4	2,833	19.5
20	2,155	9.5	1,858	12.8
21	818	3.6	1,172	8.0
22	413	1.8	914	6.3
23	250	1.1	682	4.7
24	133	0.6	576	4.0
25	89	0.4	456	3.1
De 26 a 30	191	0.8	1,400	9.6
Más de 30	134	0.6	1,606	11.0
<b>TOTAL</b>	<b>22,701</b>	<b>100</b>	<b>14,554</b>	<b>100</b>

Edad promedio 19.0 22.9  
Desviación estándar 2.1 6.9

Tomado de: COORDINACIÓN DE PLANEACIÓN, PRESUPUESTACIÓN Y EVALUACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN, "Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciaturas de la UNAM 2013-2014" [en línea], p. 65. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Cuadernos de Planeación universitaria, 2014. <<https://www.planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2013-2014.pdf>>.

## Anexo 2. Cuadro sexo asignados licenciatura UNAM

planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2013-2014.pdf

14.pdf 68 / 151 | 150% +

Asignados Datos Generales

**CUADRO 2.3**

	SEXO					
	Bachillerato		Licenciatura			
	Frecuencia	%	Pase Reglamentado		Concurso de Selección	
Frecuencia			%	Frecuencia	%	
Masculino	15,675	52.2	10,444	46.0	8,134	55.9
Femenino	14,358	47.8	12,257	54.0	6,420	44.1
<b>TOTAL</b>	<b>30,033</b>	<b>100</b>	<b>22,701</b>	<b>100</b>	<b>14,554</b>	<b>100</b>
Casos sin información	0		0		0	

Tomado de: COORDINACIÓN DE PLANEACIÓN, PRESUPUESTACIÓN Y EVALUACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN, “Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciaturas de la UNAM 2013-2014” [en línea], p. 66. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Cuadernos de Planeación universitaria, 2014. <<https://www.planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2013-2014.pdf>>.

## Anexo 3. Cuadro estado civil asignados licenciatura UNAM

planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2013-2014.pdf

14.pdf 69 / 151 | 150% +

Asignados Datos Generales

**CUADRO 2.4**

	ESTADO CIVIL					
	Bachillerato		Licenciatura			
	Frecuencia	%	Pase Reglamentado		Concurso de Selección	
Frecuencia			%	Frecuencia	%	
Casado	77	0.2	257	1.1	1,282	8.8
Soltero	29,169	97.2	22,184	97.7	12,840	88.3
Otro	771	2.6	260	1.2	428	2.9
<b>TOTAL</b>	<b>30,017</b>	<b>100</b>	<b>22,701</b>	<b>100</b>	<b>14,550</b>	<b>100</b>
casos sin información	16		0		4	

Tomado de: COORDINACIÓN DE PLANEACIÓN, PRESUPUESTACIÓN Y EVALUACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN, “Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciaturas de la UNAM 2013-2014” [en línea], p. 67. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Cuadernos de Planeación universitaria, 2014.

<<https://www.planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2013-2014.pdf>>.

#### Anexo 4. Cuadro descendencia asignados licenciatura UNAM

planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2013-2014.pdf

14.pdf 70 / 151 150%

Asignados Datos Generales

CUADRO 2.5	DESCENDENCIA					
	Bachillerato		Licenciatura			
	Frecuencia	%	Pase Reglamentado		Concurso de Selección	
Frecuencia			%	Frecuencia	%	
Con hijos	48	0.2	591	2.6	1,868	12.9
Sin hijos	29,968	99.8	22,110	97.4	12,663	87.1
<b>TOTAL</b>	<b>30,016</b>	<b>100</b>	<b>22,701</b>	<b>100</b>	<b>14,531</b>	<b>100</b>
casos sin información	17		0		23	

Tomado de: COORDINACIÓN DE PLANEACIÓN, PRESUPUESTACIÓN Y EVALUACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN, “Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciaturas de la UNAM 2013-2014” [en línea], p. 67. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Cuadernos de Planeación universitaria, 2014.  
 <<https://www.planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2013-2014.pdf>>.

#### Anexo 5. Cuadro tipo de bachillerato asignados por concurso de selección licenciatura UNAM

planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2013-2014.pdf

014.pdf 73 / 151 150%

Asignados Datos Generales

CUADRO 2.8	TIPO DE BACHILLERATO	
	Licenciatura	
	Concurso de Selección	
	Frecuencia	%
Público	10,473	72.2
Privado	3,400	23.4
Ambos	638	4.4
<b>TOTAL</b>	<b>14,511</b>	<b>100</b>
casos sin información	43	

Tomado de: COORDINACIÓN DE PLANEACIÓN, PRESUPUESTACIÓN Y EVALUACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN, “Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciaturas de la UNAM 2013-2014” [en línea], p. 71. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Cuadernos de Planeación universitaria, 2014.

## Anexo 6. Cuadro ubicación de la escuela de procedencia asignados licenciatura UNAM

planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2013-2014.pdf

14.pdf 75 / 151 150%

Asignados Datos de Estudios Inmediatos Anteriores

**CUADRO 2.9 UBICACIÓN DE LA ESCUELA DE PROCEDENCIA**

	Bachillerato		Licenciatura	
	Frecuencia	%	Concurso de Selección	
			Frecuencia	%
Distrito Federal	19,738	65.8	7,166	49.6
Estado de México	9,764	32.5	4,244	29.3
Otro estado de la República	519	1.7	2,963	20.5
En el extranjero	7	0.0	83	0.6
<b>TOTAL</b>	<b>30,028</b>	<b>100</b>	<b>14,456</b>	<b>100</b>
<i>casos sin información</i>	5		98	

\* Opciones sólo para licenciatura concurso de selección.

Tomado de: COORDINACIÓN DE PLANEACIÓN, PRESUPUESTACIÓN Y EVALUACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN, “Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciaturas de la UNAM 2013-2014” [en línea], p. 73. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Cuadernos de Planeación universitaria, 2014.  
 <<https://www.planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2013-2014.pdf>>.

## Anexo 7. Cuadro escuela de procedencia asignados licenciatura UNAM

planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2013-2014.pdf

14.pdf 76 / 151 150%

Asignados Datos de Estudios Inmediatos Anteriores

**CUADRO 2.10**

	ESCUELA DE PROCEDENCIA			
	Bachillerato		Licenciatura	
	Frecuencia	%	Concurso de Selección	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Incorporada a la UNAM	630	2.1	3,380	23.3
Incorporada a la SEP	27,682	92.2	4,763	32.9
Colegio de Bachilleres *			2,150	14.8
Escuela Estatal o Municipal	1,259	4.2	1,214	8.4
Vocacional *			681	4.7
Normal Superior *			129	0.9
Otra	449	1.5	2,178	15.0
<b>TOTAL</b>	<b>30,020</b>	<b>100</b>	<b>14,495</b>	<b>100</b>
casos sin información		13		59

\* Opciones sólo para licenciatura concurso de selección.

Tomado de: COORDINACIÓN DE PLANEACIÓN, PRESUPUESTACIÓN Y EVALUACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN, “Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciaturas de la UNAM 2013-2014” [en línea], p. 74. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Cuadernos de Planeación universitaria, 2014. <<https://www.planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2013-2014.pdf>>.

## Anexo 8. Cuadro plantel de procedencia asignados pase reglamentado licenciatura UNAM

planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2013-2014.pdf

014.pdf 77 / 151 125%

Asignados Datos de Estudios Inmediatos Anteriores

**CUADRO 2.11**

	PLANTEL DE PROCEDENCIA	
	Frecuencia	%
<b>Escuela Nacional Preparatoria</b>	<b>9,972</b>	<b>43.9</b>
Plantel 1 Gabino Barreda	854	3.8
Plantel 2 Erasmo Castellanos Quinto	1,086	4.8
Plantel 3 Justo Sierra	961	4.2
Plantel 4 Vidal Castañeda y Nájera	870	3.8
Plantel 5 José Vasconcelos	1,765	7.8
Plantel 6 Antonio Caso	1,099	4.8
Plantel 7 Ezequiel A. Chávez	1,040	4.6
Plantel 8 Miguel E. Schulz	1,098	4.8
Plantel 9 Pedro de Alba	1,199	5.3
<b>Colegio de Ciencias y Humanidades</b>	<b>12,729</b>	<b>56.1</b>
Plantel Azcapotzalco	2,440	10.7
Plantel Naucalpan	2,509	11.1
Plantel Vallejo	2,493	11.0
Plantel Oriente	2,752	12.1
Plantel Sur	2,535	11.2
<b>TOTAL</b>	<b>22,701</b>	<b>100</b>
casos sin información	0	

Tomado de: COORDINACIÓN DE PLANEACIÓN, PRESUPUESTACIÓN Y EVALUACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN, “Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciaturas de la UNAM 2013-2014” [en línea], p. 75. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Cuadernos de Planeación universitaria, 2014. <<https://www.planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2013-2014.pdf>>.



## Anexo 9. Cuadro realización de estudios inmediatos anteriores en tres años asignados licenciatura UNAM

planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2013-2014.pdf

014.pdf 79 / 151 | - 125% + | [icon] [icon]

Asignados Datos de Estudios Inmediatos Anteriores

**CUADRO 2.14 REALIZACIÓN DE ESTUDIOS INMEDIATOS ANTERIORES EN TRES AÑOS**

	Bachillerato		Licenciatura			
	Frecuencia	%	Pase Reglamentado		Concurso de Selección	
			Frecuencia	%	Frecuencia	%
Si	29,171	97.2	16,880	74.4	10,775	74.6
No, por motivos económicos	87	0.3	1,007	4.4	839	5.8
No, por problemas emocionales	80	0.3	443	2.0	188	1.3
No, por reprobar materias	314	1.0	3,158	13.9	844	5.8
No, por otras causas	373	1.2	1,212	5.3	1,801	12.5
<b>TOTAL</b>	<b>30,025</b>	<b>100</b>	<b>22,700</b>	<b>100</b>	<b>14,447</b>	<b>100</b>
casos sin información	8		1		107	

Tomado de: COORDINACIÓN DE PLANEACIÓN, PRESUPUESTACIÓN Y EVALUACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN, “Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciaturas de la UNAM 2013-2014” [en línea], p. 77. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Cuadernos de Planeación universitaria, 2014. <<https://www.planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2013-2014.pdf>>.

## Anexo 10. Cuadro materias recursadas asignados licenciatura UNAM

planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2013-2014.pdf

014.pdf 79 / 151 | - 125% + | [icon] [icon]

**CUADRO 2.15 MATERIAS RECURSADAS**

	Bachillerato		Licenciatura			
	Frecuencia	%	Pase Reglamentado		Concurso de Selección	
			Frecuencia	%	Frecuencia	%
Ninguna	29,844	99.4	11,529	50.8	11,817	81.9
De 1 a 2	95	0.3	7,001	30.8	1,643	11.4
3 ó más	82	0.3	4,170	18.4	974	6.7
<b>TOTAL</b>	<b>30,021</b>	<b>100</b>	<b>22,700</b>	<b>100</b>	<b>14,434</b>	<b>100</b>
casos sin información	12		1		120	

Tomado de: COORDINACIÓN DE PLANEACIÓN, PRESUPUESTACIÓN Y EVALUACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN, “Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciaturas de la UNAM 2013-2014” [en línea], p. 77. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Cuadernos de Planeación universitaria, 2014.

## Anexo 11. Cuadro promedio de calificaciones asignados licenciatura UNAM

planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2013-2014.pdf

3-2014.pdf 80 / 151 125%

Asignados Datos de Estudios Inmediatos Anteriores

**CUADRO 2.16**

	PROMEDIO DE CALIFICACIONES					
	Bachillerato		Licenciatura			
	Frecuencia	%	Pase Reglamentado Frecuencia	%	Concurso de Selección Frecuencia	%
7.0 a 7.5	2,885	9.6	3,661	16.1	2,901	20.1
7.6 a 8.0	3,851	12.8	5,650	24.9	2,897	20.1
8.1 a 8.5	5,150	17.2	5,937	26.1	3,339	23.2
8.6 a 9.0	5,879	19.6	4,395	19.4	2,377	16.5
9.1 a 9.5	6,920	23.0	2,520	11.1	1,988	13.8
9.6 a 10	5,331	17.8	536	2.4	913	6.3
<b>TOTAL</b>	<b>30,016</b>	<b>100</b>	<b>22,699</b>	<b>100</b>	<b>14,415</b>	<b>100</b>
casos sin información	17		2		139	

Tomado de: COORDINACIÓN DE PLANEACIÓN, PRESUPUESTACIÓN Y EVALUACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN, “Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciaturas de la UNAM 2013-2014” [en línea], p. 78. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Cuadernos de Planeación universitaria, 2014.  
<<https://www.planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2013-2014.pdf>>.

## Anexo 12. Cuadro nivel máximo de estudios de los padres, asignados pase reglamentado licenciatura UNAM

planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2013-2014.pdf

014.pdf 97 / 151 125%

CUADRO 2.31	NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS DE LOS PADRES Y HERMANOS MAYORES DE DOCE AÑOS													
	PASE REGLAMENTADO													
	Padres				Hermanos									
	Madre		Padre		A		B		C		D		E	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin instrucción	190	0.8	189	0.8	118	0.6	181	2.2	107	4.2	78	8.2	72	13.9
Primaria	2,534	11.2	1,842	8.1	1,284	7.0	1,026	12.5	320	12.6	97	10.2	50	9.7
Secundaria	5,075	22.4	4,908	21.6	4,707	25.6	2,168	26.4	640	25.1	215	22.7	90	17.4
Escuela Normal	502	2.2	294	1.3	182	1.0	75	0.9	33	1.3	16	1.7	9	1.7
Carrera Técnica	4,767	21.0	2,104	9.3	802	4.4	394	4.8	139	5.5	50	5.3	25	4.8
Bachillerato o Vocacional	3,886	17.1	4,881	21.5	4,914	26.8	2,077	25.2	625	24.5	221	23.3	96	18.5
Licenciatura o Normal Superior	4,960	21.9	6,324	27.9	5,928	32.3	2,091	25.4	550	21.6	155	16.4	71	13.7
Posgrado	714	3.1	1,072	4.7	303	1.7	111	1.3	31	1.2	17	1.8	6	1.2
No lo sé	71	0.3	1,084	4.8	119	0.6	107	1.3	102	4.0	98	10.4	99	19.1
<b>T O T A L</b>	<b>22,699</b>	<b>100</b>	<b>22,698</b>	<b>100</b>	<b>18,357</b>	<b>100</b>	<b>8,232</b>	<b>100</b>	<b>2,547</b>	<b>100</b>	<b>947</b>	<b>100</b>	<b>518</b>	<b>100</b>
casos sin información	2		3		4,344		14,469		20,154		21,754		22,183	

Tomado de: COORDINACIÓN DE PLANEACIÓN, PRESUPUESTACIÓN Y EVALUACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN, “Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciaturas de la UNAM 2013-2014” [en línea], p. 95. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Cuadernos de Planeación universitaria, 2014. <<https://www.planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2013-2014.pdf>>.

## Anexo 13. Cuadro nivel máximo de estudios de los padres, asignados concurso de selección licenciatura UNAM

planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2013-2014.pdf

014.pdf 98 / 151 125%

Asignados Situación Socioeconómica

CUADRO 2.32	NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS DE LOS PADRES Y HERMANOS MAYORES DE DOCE AÑOS													
	CONCURSO DE SELECCIÓN													
	Padres				Hermanos									
	Madre		Padre		A		B		C		D		E	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin instrucción	333	2.3	242	1.7	67	0.5	94	1.4	70	2.4	51	3.5	50	5.7
Primaria	2,487	17.2	1,961	13.6	542	4.4	572	8.3	253	8.6	111	7.7	57	6.5
Secundaria	3,104	21.5	2,913	20.2	2,605	20.9	1,599	23.1	737	25.1	373	26.0	205	23.6
Escuela Normal	314	2.2	170	1.2	114	0.9	50	0.7	23	0.8	8	0.5	5	0.6
Carrera Técnica	2,414	16.7	1,171	8.1	815	6.6	490	7.1	247	8.4	146	10.2	80	9.2
Bachillerato o Vocacional	2,048	14.1	2,336	16.2	3,462	27.8	1,932	27.9	776	26.5	376	26.2	235	27.0
Licenciatura o Normal Superior	3,077	21.3	4,050	28.1	4,418	35.5	1,979	28.6	730	24.9	296	20.6	176	20.2
Posgrado	623	4.3	997	6.9	380	3.1	160	2.3	52	1.8	32	2.2	18	2.1
No lo sé	65	0.4	583	4.0	37	0.3	44	0.6	44	1.5	44	3.1	44	5.1
<b>T O T A L</b>	<b>14,465</b>	<b>100</b>	<b>14,423</b>	<b>100</b>	<b>12,440</b>	<b>100</b>	<b>6,920</b>	<b>100</b>	<b>2,932</b>	<b>100</b>	<b>1,437</b>	<b>100</b>	<b>870</b>	<b>100</b>
casos sin información	89		131		2,114		7,634		11,622		13,117		13,684	

Tomado de: COORDINACIÓN DE PLANEACIÓN, PRESUPUESTACIÓN Y EVALUACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN, “Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciaturas de la UNAM 2013-2014” [en línea], p. 96. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Cuadernos de Planeación universitaria, 2014.

<<https://www.planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2013-2014.pdf>>.

## Anexo 14. Cuadro situación laboral del estudiante, asignados licenciatura UNAM

planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2013-2014.pdf

111 / 151 | 125% |

Asignados Situación Socioeconómica

CUADRO 2.46 SITUACIÓN LABORAL DEL ESTUDIANTE

	Bachillerato		Licenciatura			
	Frecuencia	%	Pase Reglamentado		Concurso de Selección	
			Frecuencia	%	Frecuencia	%
Permanente con plaza	596	2.0	1,076	4.7	2,815	19.5
Temporal	2,276	7.6	4,072	17.9	2,780	19.2
Familiar con o sin pago	1,748	5.8	1,491	6.6	1,558	10.8
No trabaja	25,319	84.6	16,059	70.8	7,288	50.5
<b>TOTAL</b>	<b>29,939</b>	<b>100</b>	<b>22,698</b>	<b>100</b>	<b>14,441</b>	<b>100</b>
casos sin información	94		3		113	

Tomado de: COORDINACIÓN DE PLANEACIÓN, PRESUPUESTACIÓN Y EVALUACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN, “Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciaturas de la UNAM 2013-2014” [en línea], p. 109. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Cuadernos de Planeación universitaria, 2014.

<<https://www.planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2013-2014.pdf>>.

**Anexo 15. Gráfica porcentaje de egreso en tiempo curricular, Pedagogía, escolarizado, FES Acatlán, UNAM.**



Fuente SIIA

Porcentaje promedio del egreso en tiempo curricular (por carrera) sumando cada porcentaje que va del año 2009 hasta el 2019:

$$56.15+56.87+62.06+58.8+63.8+40+60.1+67.76+65.02+55.02+62.55= 648.13/11= \mathbf{58.92\%}$$

**Anexo 16. Gráfica porcentaje de egreso en tiempo curricular, Pedagogía, escolarizado, FES Aragón, UNAM.**

web.siaa.unam.mx/index.php?desempenio=&codigo\_entidad=44401&egreso

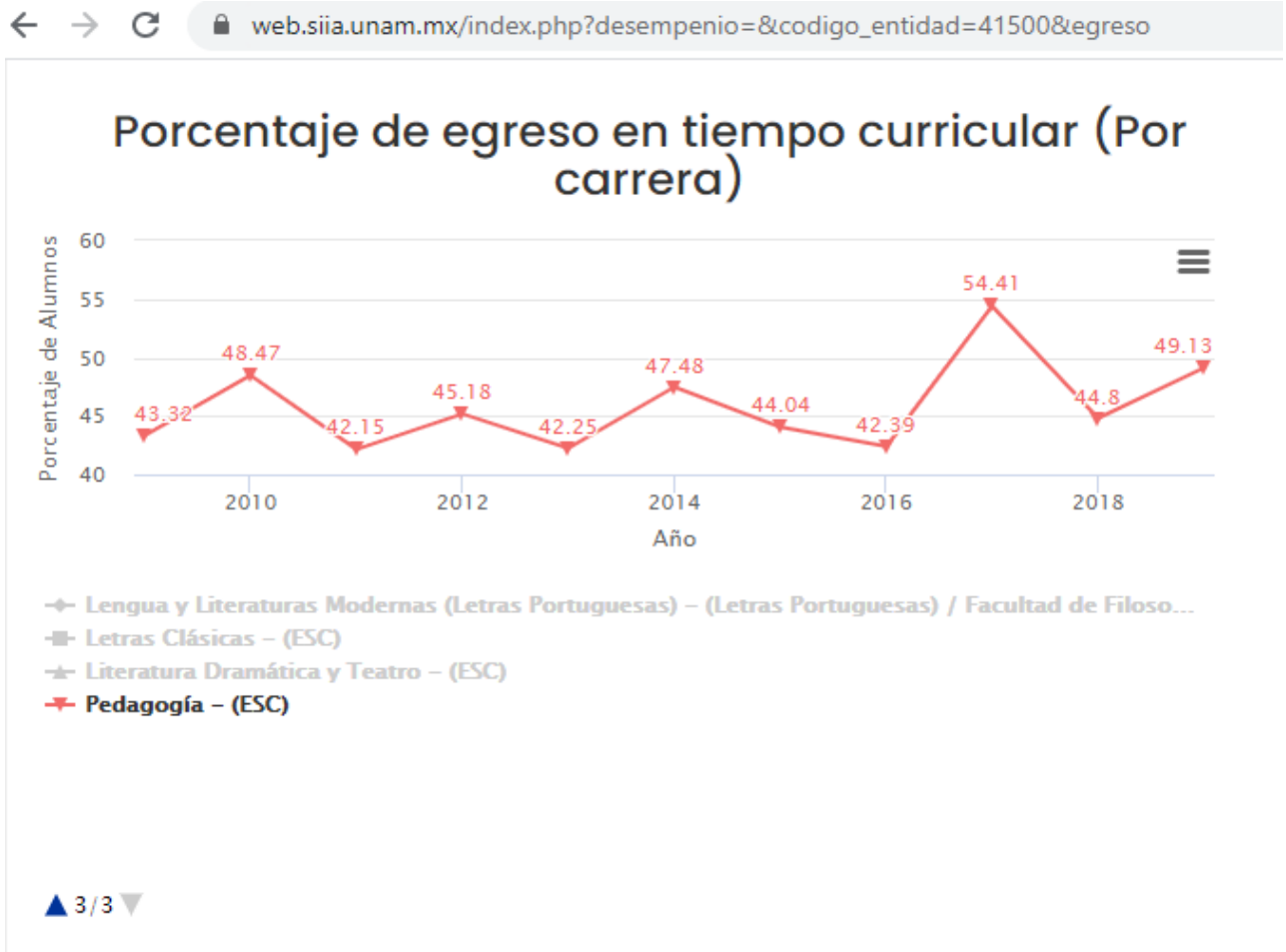


Fuente SIIA

Porcentaje promedio del egreso en tiempo curricular (por carrera) sumando cada porcentaje que va del año 2009 hasta el 2019:

$$38.89+39.05+53.87+43.21+52.96+45.45+50.51+58.12+61.97+67.52+57.61=569.16/11= \mathbf{51.74\%}$$

## Anexo 17. Gráfica porcentaje de egreso en tiempo curricular, Pedagogía, escolarizado, FFyL, UNAM.



Fuente SIIA

Porcentaje promedio del egreso en tiempo curricular (por carrera) sumando cada porcentaje que va del año 2009 hasta el 2019:

$$43.32+48.47+42.15+45.18+42.25+47.48+44.04+42.39+54.41+44.8+49.13=503.62/11= 45.78\%$$

### Anexo 18. Tabla años cursados generación 2014

Año de ingreso 2013, Año de egreso 2017.

<b>Año y ciclo escolar</b>	<b>Meses</b>	<b>Año</b>	<b>Semestre</b>	<b>Generación según año de ingreso</b>
<b>Año cursado 1 2013-2014</b>	Agosto-noviembre	2013	2014-1	2014
	Febrero-mayo	2014	2014-2	
<b>Año cursado 2 2014-2015</b>	Agosto-noviembre	2014	2015-1	2015
	Febrero-mayo	2015	2015-2	
<b>Año cursado 3 2015-2016</b>	Agosto-noviembre	2015	2016-1	2016
	Febrero-mayo	2016	2016-2	
<b>Año cursado 4 2016-2017</b>	Agosto-noviembre	2016	2017-1	2017
	Febrero-mayo	2017	2017-2	

Elaboración propia con base en Agenda estadística UNAM.

### Anexo 19. Distribución del total de alumnos por sexo y tipo de ingreso a la licenciatura

<b>Tipo de ingreso</b>	<b>Femenino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total general</b>
CONCURSO DE SELECCIÓN	39.11%	<b>50.00%</b>	40.75%
PASE REGLAMENTADO	<b>50.67%</b>	32.50%	47.92%
POR CAMBIO DE CARRERA Y/O PLANTEL (CONCURSO)	6.67%	15.00%	7.92%
POR CAMBIO DE PLANTEL	1.78%	0.00%	1.51%
POR CAMBIO INTERNO DE CARRERA	0.89%	0.00%	0.75%
POR SEGUNDA CARRERA (CONC DE SELECCIÓN)	0.89%	0.00%	0.75%
SEGUNDA CARRERA	0.00%	2.50%	0.38%
<b>Total general</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>

### Anexo 20. Distribución del total de alumnos por sexo y edad de ingreso a la licenciatura

<b>Edad</b>	<b>Femenino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total general</b>
18 y 19	<b>66.22%</b>	35.00%	61.51%



20 a 23	23.11%	<b>50.00%</b>	27.17%
24 o más	10.67%	15.00%	11.32%
<b>Total general</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>

### Anexo 21. Distribución del total de alumnos por sexo, edad y tipo de ingreso

Tipo de ingreso	Femenino			Total F	Masculino			Total M	Total general
	18 y 19	20 a 23	24 o más		18 y 19	20 a 23	24 o más		
<b>CONCURSO DE SELECCIÓN</b>	27.52%	<b>63.46%</b>	<b>58.33%</b>	39.11%	<b>35.71%</b>	<b>50.00%</b>	83.33%	50.00%	40.75%
<b>PASE REGLAMENTADO</b>	<b>68.46%</b>	11.54%	25.00%	50.67%	<b>50.00%</b>	30.00%	0.00%	32.50%	47.92%
<b>POR CAMBIO DE CARRERA Y/O PLANTEL (CONCURSO)</b>	1.34%	23.08%	4.17%	6.67%	14.29%	20.00%	0.00%	15.00%	7.92%
<b>POR CAMBIO DE PLANTEL</b>	2.01%	0.00%	4.17%	1.78%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	1.51%
<b>POR CAMBIO INTERNO DE CARRERA</b>	0.67%	1.92%	0.00%	0.89%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.75%
<b>POR SEGUNDA CARRERA (CONC DE SELECCIÓN)</b>	0.00%	0.00%	8.33%	0.89%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.75%
<b>SEGUNDA CARRERA</b>	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	16.67%	2.50%	0.38%
<b>Total general</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>

### Anexo 22. Distribución del total de alumnos por tipo de ingreso y entidad

Tipo de ingreso	DISTRITO FEDERAL	ESTADO DE MEXICO	Total general
CONCURSO DE SELECCIÓN	80.56%	19.44%	100.00%
PASE REGLAMENTADO	77.17%	22.83%	100.00%
POR CAMBIO DE CARRERA Y/O PLANTEL (CONCURSO)	66.67%	33.33%	100.00%
POR CAMBIO DE PLANTEL	50.00%	50.00%	100.00%
POR CAMBIO INTERNO DE CARRERA	100.00%	0.00%	100.00%
POR SEGUNDA CARRERA (CONC DE SELECCIÓN)	100.00%	0.00%	100.00%
SEGUNDA CARRERA	0.00%	100.00%	100.00%
<b>Total general</b>	<b>77.36%</b>	<b>22.64%</b>	<b>100.00%</b>

### Anexo 23. Distribución de alumnos por lugar de nacimiento

Lugar de nacimiento	Frecuencia	Porcentaje
DISTRITO FEDERAL	199	75.09%
ESTADO DE MEXICO	41	15.47%
GUERRERO	5	1.89%
PUEBLA	5	1.89%
OAXACA	4	1.51%
QUERETARO	2	0.75%
AGUASCALIENTES	1	0.38%
CAMPECHE	1	0.38%
GUANAJUATO	1	0.38%
HIDALGO	1	0.38%
JALISCO	1	0.38%
MICHOACAN	1	0.38%
TABASCO	1	0.38%
VERACRUZ	1	0.38%
CHILE	1	0.38%
<b>Total general</b>	<b>265</b>	<b>100.00%</b>

### Anexo 24. Distribución del total de alumnos por tipo de ingreso y promedio de licenciatura en el primer año

Tipo de ingreso	Promedio bajo	Promedio regular	Promedio alto	s/d	Total general
CONCURSO DE SELECCIÓN	10.19%	37.04%	50.00%	2.78%	100.00%
PASE REGLAMENTADO	7.87%	19.69%	68.50%	3.94%	100.00%
POR CAMBIO DE CARRERA Y/O PLANTEL (CONCURSO)	14.29%	47.62%	38.10%	0.00%	100.00%
POR CAMBIO DE PLANTEL	0.00%	0.00%	100.00%	0.00%	100.00%
POR CAMBIO INTERNO DE CARRERA	0.00%	0.00%	100.00%	0.00%	100.00%
POR SEGUNDA CARRERA (CONC DE SELECCIÓN)	50.00%	0.00%	50.00%	0.00%	100.00%
SEGUNDA CARRERA	0.00%	0.00%	100.00%	0.00%	100.00%
<b>Total general</b>	<b>9.43%</b>	<b>28.30%</b>	<b>59.25%</b>	<b>3.02%</b>	<b>100.00%</b>

**Anexo 25. Distribución porcentual por sexo, promedio al primer año de licenciatura y tipo de ingreso de los alumnos**

Tipo de ingreso	Femenino				Total I F	Masculino				Total I M	Total gener al %
	% Prom. bajo	% Prom. regula r	% Prom . alto	% s/d		% Prom . bajo	% Prom. regula r	% Prom . alto	% s/d		
CONCURSO DE SELECCIÓN	2.64	12.08	<b>18.11</b>	0.38	33.21	1.51	<b>3.02</b>	2.26	0.75	7.55	40.75
PASE REGLAMENTARIO	3.40	7.17	<b>30.94</b>	1.51	43.02	0.38	<b>2.26%</b>	1.89	0.38	4.91	47.92
POR CAMBIO DE CARRERA Y/O PLANTEL (CONCURSO)	0.38	<b>3.02</b>	2.26	0.00	5.66	<b>0.75</b>	<b>0.75</b>	<b>0.75</b>	0.00	2.26	7.92
POR CAMBIO DE PLANTEL	0.00	0.00	<b>1.51</b>	0.00	1.51	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.51
POR CAMBIO INTERNO DE CARRERA	0.00	0.00	<b>0.75</b>	0.00	0.75	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.75
POR SEGUNDA CARRERA (CONC DE SELECCIÓN)	<b>0.38</b>	0.00	<b>0.38</b>	0.00	0.75	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.75
SEGUNDA CARRERA	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	<b>0.38</b>	0.00	0.38	0.38
<b>Total general</b>	<b>6.79</b>	<b>22.26</b>	<b>53.96</b>	<b>1.89</b>	<b>84.91</b>	<b>2.64</b>	<b>6.04</b>	<b>5.28</b>	<b>1.13</b>	<b>15.09</b>	<b>100.00</b>

### Anexo 26 Distribución del total de alumnos por tipo de ingreso y edad

Tipo de ingreso	No egreso en TC	Egreso en TC	Total general
<b>CONCURSO DE SELECCIÓN</b>	57.41%	42.59%	<b>100.00%</b>
18 y 19	47.83%	52.17%	<b>100.00%</b>
20 a 23	<b>62.79%</b>	37.21%	<b>100.00%</b>
24 o más	<b>68.42%</b>	31.58%	<b>100.00%</b>
<b>PASE REGLAMENTADO</b>	46.46%	53.54%	<b>100.00%</b>
18 y 19	43.12%	<b>56.88%</b>	<b>100.00%</b>
20 a 23	75.00%	25.00%	<b>100.00%</b>
24 o más	50.00%	50.00%	<b>100.00%</b>
<b>POR CAMBIO DE CARRERA Y/O PLANTEL (CONCURSO)</b>	61.90%	38.10%	<b>100.00%</b>
18 y 19	0.00%	100.00%	<b>100.00%</b>
20 a 23	<b>75.00%</b>	25.00%	<b>100.00%</b>
24 o más	<b>100.00%</b>	0.00%	<b>100.00%</b>
<b>POR CAMBIO DE PLANTEL</b>	50.00%	50.00%	<b>100.00%</b>
18 y 19	33.33%	<b>66.67%</b>	<b>100.00%</b>
24 o más	100.00%	0.00%	<b>100.00%</b>
<b>POR CAMBIO INTERNO DE CARRERA</b>	100.00%	0.00%	<b>100.00%</b>
18 y 19	<b>100.00%</b>	0.00%	<b>100.00%</b>
20 a 23	<b>100.00%</b>	0.00%	<b>100.00%</b>
<b>POR SEGUNDA CARRERA (CONC DE SELECCIÓN)</b>	50.00%	50.00%	<b>100.00%</b>
24 o más	<b>50.00%</b>	<b>50.00%</b>	<b>100.00%</b>
<b>SEGUNDA CARRERA</b>	100.00%	0.00%	<b>100.00%</b>
24 o más	<b>100.00%</b>	0.00%	<b>100.00%</b>
<b>Total general</b>	<b>52.83%</b>	<b>47.17%</b>	<b>100.00%</b>

### Anexo 27. Distribución del total de alumnos por demarcación territorial

Demarcación territorial	No egreso en TC	Egreso en TC	Total general
Álvaro Obregón, CDMX	48.00%	<b>52.00%</b>	<b>100.00%</b>
Azcapotzalco, CDMX	<b>66.67%</b>	33.33%	<b>100.00%</b>
Benito Juárez, CDMX	40.00%	<b>60.00%</b>	<b>100.00%</b>
Coyoacán, CDMX	<b>56.52%</b>	43.48%	<b>100.00%</b>
Cuauhtémoc, CDMX	<b>55.56%</b>	44.44%	<b>100.00%</b>

Cuajimalpa de Morelos, CDMX	<b>100.00%</b>	0.00%	<b>100.00%</b>
Gustavo A. Madero, CDMX	<b>62.50%</b>	37.50%	<b>100.00%</b>
Iztacalco, CDMX	27.27%	<b>72.73%</b>	<b>100.00%</b>
Iztapalapa, CDMX	<b>53.85%</b>	46.15%	<b>100.00%</b>
La Magdalena Contreras, CDMX	35.71%	<b>64.29%</b>	<b>100.00%</b>
Miguel Hidalgo, CDMX	50.00%	50.00%	<b>100.00%</b>
Milpa Alta, CDMX	0.00%	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Tláhuac, CDMX	<b>85.71%</b>	14.29%	<b>100.00%</b>
Tlalpan, CDMX	42.86%	<b>57.14%</b>	<b>100.00%</b>
Venustiano Carranza, CDMX	<b>85.71%</b>	14.29%	<b>100.00%</b>
Xochimilco, CDMX	40.00%	<b>60.00%</b>	<b>100.00%</b>
Almoloya de Juárez, Estado de México	<b>100.00%</b>	0.00%	<b>100.00%</b>
Atizapán de Zaragoza, Estado de México	<b>100.00%</b>	0.00%	<b>100.00%</b>
Chalco, Estado de México	<b>100.00%</b>	0.00%	<b>100.00%</b>
Chicoloapan, Estado de México	<b>100.00%</b>	0.00%	<b>100.00%</b>
Chimalhuacán, Estado de México	50.00%	50.00%	<b>100.00%</b>
Coacalco de Berriozábal, Estado de México	0.00%	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Ecatepec de Morelos, Estado de México	50.00%	50.00%	<b>100.00%</b>
Hueypoxtla, Estado de México	0.00%	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Huixquilucan, Estado de México	50.00%	50.00%	<b>100.00%</b>
Ixtapaluca, Estado de México	<b>85.71%</b>	14.29%	<b>100.00%</b>
La Paz, Estado de México	50.00%	50.00%	<b>100.00%</b>
Naucalpan de Juárez, Estado de México	<b>100.00%</b>	0.00%	<b>100.00%</b>
Nezahualcóyotl, Estado de México	<b>60.00%</b>	40.00%	<b>100.00%</b>
Tecámac, Estado de México	50.00%	50.00%	<b>100.00%</b>
Tejupilco, Estado de México	0.00%	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Texcoco, Estado de México	33.33%	<b>66.67%</b>	<b>100.00%</b>

Tlanepantla, Estado de México	0.00%	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Valle de Chalco Solidaridad, Estado de México	<b>66.67%</b>	33.33%	<b>100.00%</b>
Zumpango, Estado de México	<b>100.00%</b>	0.00%	<b>100.00%</b>
<b>Total general</b>	<b>52.83%</b>	<b>47.17%</b>	<b>100.00%</b>

**Anexo 28. Distribución del total de alumnos de no egreso y egreso por demarcación territorial (regiones CDMX)**

<b>Demarcación territorial</b>	<b>No egreso en TC</b>	<b>Egreso en TC</b>	<b>Total general</b>
<b>Región 1</b>	8.57%	5.60%	<b>7.17%</b>
Azcapotzalco, CDMX	1.43%	0.80%	<b>1.13%</b>
Gustavo A. Madero, CDMX	7.14%	4.80%	<b>6.04%</b>
<b>Región 2</b>	10.71%	11.20%	<b>10.94%</b>
Cuauhtémoc, CDMX	3.57%	3.20%	<b>3.40%</b>
Iztacalco, CDMX	2.14%	6.40%	<b>4.15%</b>
Miguel Hidalgo, CDMX	0.71%	0.80%	<b>0.75%</b>
Venustiano Carranza, CDMX	4.29%	0.80%	<b>2.64%</b>
<b>Región 3</b>	19.29%	<b>27.20%</b>	<b>23.02%</b>
Álvaro Obregón, CDMX	8.57%	10.40%	<b>9.43%</b>
Benito Juárez, CDMX	5.71%	9.60%	<b>7.55%</b>
Cuajimalpa de Morelos, CDMX	1.43%	0.00%	<b>0.75%</b>
La Magdalena Contreras, CDMX	3.57%	7.20%	<b>5.28%</b>
<b>Región 4</b>	19.29%	15.20%	<b>17.36%</b>
Iztapalapa, CDMX	15.00%	14.40%	<b>14.72%</b>
Tláhuac, CDMX	4.29%	0.80%	<b>2.64%</b>
<b>Región 5</b>	16.43%	<b>21.60%</b>	<b>18.87%</b>
Coyoacán, CDMX	9.29%	8.00%	<b>8.68%</b>
Milpa Alta, CDMX	0.00%	2.40%	<b>1.13%</b>
Tlalpan, CDMX	4.29%	6.40%	<b>5.28%</b>
Xochimilco, CDMX	2.86%	4.80%	<b>3.77%</b>
Almoloya de Juárez, Estado de México	0.71%	0.00%	<b>0.38%</b>
Atizapán de Zaragoza, Estado de México	1.43%	0.00%	<b>0.75%</b>
Chalco, Estado de México	0.71%	0.00%	<b>0.38%</b>
Chicoloapan, Estado de México	2.14%	0.00%	<b>1.13%</b>
Chimalhuacán, Estado de México	0.71%	0.80%	<b>0.75%</b>

Coacalco de Berriozábal, Estado de México	0.00%	0.80%	<b>0.38%</b>
Ecatepec de Morelos, Estado de México	5.00%	5.60%	<b>5.28%</b>
Hueyoxtla, Estado de México	0.00%	0.80%	<b>0.38%</b>
Huixquilucan, Estado de México	0.71%	0.80%	<b>0.75%</b>
Ixtapaluca, Estado de México	4.29%	0.80%	<b>2.64%</b>
La Paz, Estado de México	0.71%	0.80%	<b>0.75%</b>
Naucalpan de Juárez, Estado de México	0.71%	0.00%	<b>0.38%</b>
Nezahualcóyotl, Estado de México	4.29%	3.20%	<b>3.77%</b>
Tecámac, Estado de México	1.43%	1.60%	<b>1.51%</b>
Tejupilco, Estado de México	0.00%	0.80%	<b>0.38%</b>
Texcoco, Estado de México	0.71%	1.60%	<b>1.13%</b>
Tlanepantla, Estado de México	0.00%	0.80%	<b>0.38%</b>
Valle de Chalco Solidaridad, Estado de México	1.43%	0.80%	<b>1.13%</b>
Zumpango, Estado de México	0.71%	0.00%	<b>0.38%</b>
<b>Total general</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>

### Anexo 29. Distribución de alumnos por promedio y tipo de bachillerato UNAM

Promedio y tipo de bachillerato UNAM	No egreso en TC	Egreso en TC	Total general
<b>Promedio bajo</b>	5	6	11
CCH	2	1	3
ENP	3	5	8
<b>Promedio regular</b>	46	32	78
CCH	30	13	43
ENP	15	16	31
s/d	1	3	<b>4</b>
<b>Promedio alto</b>	28	46	74
CCH	12	18	30
ENP	15	27	42
s/d	1	1	<b>2</b>
<b>s/d</b>	61	41	<b>102</b>
s/d	61	41	102
<b>Total general</b>	<b>140</b>	<b>125</b>	265

**Anexo 30. Distribución del total de alumnos de no egreso y egreso por créditos totales de licenciatura al primer año y tipo de ingreso**

<b>Créditos totales al primer año/ Tipo de ingreso</b>	<b>No egreso en TC</b>	<b>Egreso en TC</b>	<b>Total general</b>
<b>No cubrieron todos los créditos del primer año</b>	<b>68.57%</b>	<b>21.60%</b>	<b>46.42%</b>
<b>0</b>	<b>8.57%</b>	<b>0.00%</b>	<b>4.53%</b>
CONCURSO DE SELECCIÓN	3.57%	0.00%	1.89%
PASE REGLAMENTADO	4.29%	0.00%	2.26%
POR CAMBIO DE CARRERA Y/O PLANTEL (CONCURSO)	0.71%	0.00%	0.38%
<b>16</b>	<b>1.43%</b>	<b>0.00%</b>	<b>0.75%</b>
PASE REGLAMENTADO	1.43%	0.00%	0.75%
<b>22</b>	<b>0.71%</b>	<b>0.00%</b>	<b>0.38%</b>
CONCURSO DE SELECCIÓN	0.71%	0.00%	0.38%
<b>30</b>	<b>2.14%</b>	<b>0.00%</b>	<b>1.13%</b>
PASE REGLAMENTADO	1.43%	0.00%	0.75%
POR SEGUNDA CARRERA (CONC DE SELECCIÓN)	0.71%	0.00%	0.38%
<b>32</b>	<b>0.71%</b>	<b>0.00%</b>	<b>0.38%</b>
CONCURSO DE SELECCIÓN	0.71%	0.00%	0.38%
<b>40</b>	<b>0.71%</b>	<b>0.00%</b>	<b>0.38%</b>
CONCURSO DE SELECCIÓN	0.71%	0.00%	0.38%
<b>44</b>	<b>1.43%</b>	<b>0.00%</b>	<b>0.75%</b>
PASE REGLAMENTADO	0.71%	0.00%	0.38%
POR CAMBIO DE CARRERA Y/O PLANTEL (CONCURSO)	0.71%	0.00%	0.38%
<b>46</b>	<b>2.86%</b>	<b>0.00%</b>	<b>1.51%</b>
CONCURSO DE SELECCIÓN	0.71%	0.00%	0.38%
PASE REGLAMENTADO	1.43%	0.00%	0.75%
POR CAMBIO DE CARRERA Y/O PLANTEL (CONCURSO)	0.71%	0.00%	0.38%
<b>48</b>	<b>0.71%</b>	<b>0.00%</b>	<b>0.38%</b>
PASE REGLAMENTADO	0.71%	0.00%	0.38%
<b>52</b>	<b>0.71%</b>	<b>0.00%</b>	<b>0.38%</b>
CONCURSO DE SELECCIÓN	0.71%	0.00%	0.38%
<b>54</b>	<b>2.14%</b>	<b>0.00%</b>	<b>1.13%</b>
PASE REGLAMENTADO	2.14%	0.00%	1.13%
<b>6</b>	<b>1.43%</b>	<b>0.00%</b>	<b>0.75%</b>
POR CAMBIO INTERNO DE CARRERA	1.43%	0.00%	0.75%
<b>60</b>	<b>2.14%</b>	<b>0.00%</b>	<b>1.13%</b>
PASE REGLAMENTADO	0.71%	0.00%	0.38%



POR CAMBIO DE CARRERA Y/O PLANTEL (CONCURSO)	1.43%	0.00%	<b>0.75%</b>
<b>62</b>	2.14%	0.00%	<b>1.13%</b>
CONCURSO DE SELECCIÓN	1.43%	0.00%	<b>0.75%</b>
PASE REGLAMENTADO	0.71%	0.00%	<b>0.38%</b>
<b>64</b>	0.71%	0.00%	<b>0.38%</b>
CONCURSO DE SELECCIÓN	0.71%	0.00%	<b>0.38%</b>
<b>68</b>	6.43%	0.00%	<b>3.40%</b>
CONCURSO DE SELECCIÓN	3.57%	0.00%	<b>1.89%</b>
PASE REGLAMENTADO	1.43%	0.00%	<b>0.75%</b>
POR CAMBIO DE CARRERA Y/O PLANTEL (CONCURSO)	1.43%	0.00%	<b>0.75%</b>
<b>70</b>	2.86%	2.40%	<b>2.64%</b>
CONCURSO DE SELECCIÓN	0.71%	0.00%	<b>0.38%</b>
PASE REGLAMENTADO	1.43%	0.00%	<b>0.75%</b>
POR CAMBIO DE CARRERA Y/O PLANTEL (CONCURSO)	0.00%	0.80%	<b>0.38%</b>
POR CAMBIO DE PLANTEL	0.71%	1.60%	<b>1.13%</b>
<b>72</b>	0.71%	1.60%	<b>1.13%</b>
CONCURSO DE SELECCIÓN	0.71%	1.60%	<b>1.13%</b>
<b>76</b>	5.71%	4.00%	<b>4.91%</b>
CONCURSO DE SELECCIÓN	2.86%	0.80%	<b>1.89%</b>
PASE REGLAMENTADO	2.86%	3.20%	<b>3.02%</b>
<b>78</b>	2.86%	0.80%	<b>1.89%</b>
CONCURSO DE SELECCIÓN	0.71%	0.00%	<b>0.38%</b>
PASE REGLAMENTADO	2.14%	0.80%	<b>1.51%</b>
<b>8</b>	2.14%	0.00%	<b>1.13%</b>
CONCURSO DE SELECCIÓN	2.14%	0.00%	<b>1.13%</b>
<b>80</b>	2.14%	1.60%	<b>1.89%</b>
CONCURSO DE SELECCIÓN	0.71%	0.80%	<b>0.75%</b>
PASE REGLAMENTADO	0.71%	0.80%	<b>0.75%</b>
POR CAMBIO DE PLANTEL	0.71%	0.00%	<b>0.38%</b>
<b>84</b>	12.14%	<b>10.40%</b>	<b>11.32%</b>
CONCURSO DE SELECCIÓN	4.29%	2.40%	<b>3.40%</b>
PASE REGLAMENTADO	4.29%	5.60%	<b>4.91%</b>
POR CAMBIO DE CARRERA Y/O PLANTEL (CONCURSO)	3.57%	2.40%	<b>3.02%</b>
<b>86</b>	5.00%	0.80%	<b>3.02%</b>
CONCURSO DE SELECCIÓN	4.29%	0.00%	<b>2.26%</b>
PASE REGLAMENTADO	0.71%	0.80%	<b>0.75%</b>
<b>Cubrieron todos los créditos del primer año</b>	31.43%	78.40%	<b>53.58%</b>
<b>92</b>	31.43%	<b>78.40%</b>	<b>53.58%</b>
CONCURSO DE SELECCIÓN	15.00%	31.20%	<b>22.64%</b>

PASE REGLAMENTADO	15.00%	43.20%	<b>28.30%</b>
POR CAMBIO DE CARRERA Y/O PLANTEL (CONCURSO)	0.71%	3.20%	<b>1.89%</b>
POR SEGUNDA CARRERA (CONC DE SELECCIÓN)	0.00%	0.80%	<b>0.38%</b>
SEGUNDA CARRERA	0.71%	0.00%	<b>0.38%</b>
<b>Total general</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>

**Anexo 31. Distribución de alumnos por promedio de licenciatura al primer año y tipo de ingreso**

Tipo de ingreso	No egreso en TC					Egreso en TC				Total general
	Bajo	Promedios			Total no egreso en TC	Bajo	Promedios		Total egreso en TC	
		Regular	Alto	s/d			Regular	Alto		
CONCURSO DE SELECCIÓN	9	29	21	3	62	2	11	33	46	<b>108</b>
PASE REGLAMENTADO	9	16	29	5	59	1	9	58	68	<b>127</b>
POR CAMBIO DE CARRERA Y/O PLANTEL (CONCURSO)	3	6	4		13		4	4	8	<b>21</b>
POR CAMBIO DE PLANTEL			2		2			2	2	<b>4</b>
POR CAMBIO INTERNO DE CARRERA			2		2					<b>2</b>
POR SEGUNDA CARRERA (CONC DE SELECCIÓN)	1				1			1	1	<b>2</b>
SEGUNDA CARRERA			1		1					<b>1</b>
<b>Total general</b>	<b>22</b>	<b>51</b>	<b>59</b>	<b>8</b>	<b>140</b>	<b>3</b>	<b>24</b>	<b>98</b>	<b>125</b>	<b>265</b>

**Anexo 32. Distribución de alumnos de no egreso y egreso por tipo de ingreso, situación escolar licenciatura según créditos totales al 2017-2**

<b>Tipo de ingreso, situación escolar y créditos totales al 2017-2</b>	<b>No egreso en TC</b>	<b>Egreso en TC</b>	<b>Total general</b>
<b>CONCURSO DE SELECCIÓN</b>	62	46	108
<b>Óptima/egreso</b>		46	46
330		46	46
<b>Irregular</b>	20		20
304	1		1
306	1		1
312	3		3
316	3		3
318	2		2
320	1		1
322	2		2
324	7		7
<b>Rezago</b>	42		42
0	4		4
8	3		3
22	1		1
32	1		1
46	1		1
52	1		1
78	1		1
92	2		2
98	2		2
100	1		1

108	1		1
124	1		1
126	1		1
136	1		1
138	1		1
178	2		2
182	1		1
192	1		1
194	1		1
224	2		2
230	1		1
238	1		1
258	1		1
260	2		2
262	1		1
268	1		1
270	1		1
276	2		2
278	1		1
288	2		2
<b>PASE REGLAMENTADO</b>	59	68	127
<b>Óptima/egreso</b>		68	68
330		68	68
<b>Irregular</b>	22		22
298	1		1
300	5		5
304	1		1
312	2		2
314	1		1
316	1		1
324	8		8

326	1	1
328	2	2
<b>Rezago</b>	<b>37</b>	<b>37</b>
0	3	3
16	1	1
30	1	1
46	1	1
60	1	1
68	2	2
76	1	1
84	2	2
92	3	3
98	1	1
120	1	1
124	1	1
130	1	1
138	2	2
144	1	1
156	1	1
166	1	1
168	1	1
180	1	1
198	1	1
210	1	1
216	1	1
220	1	1
232	1	1
240	1	1
254	1	1
274	1	1
280	1	1

286	1		1
294	1		1
<b>POR CAMBIO DE CARRERA Y/O PLANTEL (CONCURSO)</b>	13	8	21
<b>Óptima/egreso</b>		8	8
330		8	8
<b>Irregular</b>	4		4
302	1		1
316	1		1
322	2		2
<b>Rezago</b>	9		9
0	1		1
44	1		1
90	1		1
92	1		1
132	1		1
154	1		1
172	1		1
238	1		1
292	1		1
<b>POR CAMBIO DE PLANTEL</b>	2	2	4
<b>Óptima/egreso</b>		2	2
330		2	2
<b>Rezago</b>	2		2
256	1		1
266	1		1
<b>POR CAMBIO INTERNO DE CARRERA</b>	2		2
<b>Rezago</b>	2		2
220	1		1
230	1		1

<b>POR SEGUNDA CARRERA (CONC DE SELECCIÓN)</b>	1	1	2
Óptima/egreso		1	1
330		1	1
<b>Rezago</b>	1		1
30	1		1
<b>SEGUNDA CARRERA</b>	1		1
<b>Rezago</b>	1		1
294	1		1
<b>Total general</b>	<b>140</b>	<b>125</b>	<b>265</b>