



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD IZTAPALAPA**

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA**

Licenciatura en Antropología Social

Educación superior y antropología social.
Adaptación a la vida académica de estudiantes de nuevo ingreso.
Generaciones 2008-2009

TRABAJO TERMINAL

Para acreditar las unidades de enseñanza-aprendizaje
Seminario de Investigación e Investigación de Campo
y obtener el título de

LICENCIADA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

Presenta

MARÍA ISABEL CORONADO RAMÍREZ

Matrícula 202324096

Comité de Investigación

Directora: Dra. Patricia de Leonardo y Ramírez

Asesores: Dr. Leonardo M. Tyrtania Geidth

Dr. Javier Rodríguez Lagunas

Un error irreparable en la edad de la ignorancia [...]
A esa edad es cuando la gente se casa, tiene el primer hijo, elige su profesión.
Un día sabrá y comprenderá muchas cosas, pero ya será demasiado tarde,
porque su vida habrá tomado forma en una época en que no sabía absolutamente nada.

Milan Kundera en La ignorancia, 2000

AGRADECIMIENTOS

Agradezco el apoyo para la realización de este trabajo a

La Dra. Patricia de Leonardo y Ramírez, mi asesora, de quien he obtenido dirección, apoyo y sin la cual no hubiera tenido el arrojo de sumergirme en el tema.

A mis lectores, el Dr. Leonardo M. Tyrtania y el Dr. Javier Rodríguez Lagunas de quien aprendí a reflexionar sobre mi trabajo y convertir las faltas en aciertos que lo fortalezcan.

Al Mtro. Manlio Favio Salinas Nolasco, Coordinador de Planeación e Información del plantel Iztapalapa, quien me otorgó todas las facilidades para tener acceso a la información necesaria.

Gracias a todos y cada uno de los jóvenes de Antropología que contribuyeron compartiendo sus vivencias y alimentando mi trabajo, sin su cooperación no hubiera podido realizarse.

	INDICE
1 INTRODUCCIÓN	7
2 PLANTEAMIENTO TEÓRICO	13
2.1 Perspectiva institucional	14
2.2 Perspectiva socioeconómica	18
2.3 Perspectiva sociocultural	24
2.4 Metodología	30
2.4.1 Objetivo general	
2.4.2 Objetivos particulares	
2.4.3 Forma de trabajo	31
2.4.4 Muestra	32
2.4.5 Sobre el análisis estadístico	33
2.4.6 Sobre la prueba de habilidades de lecto-escritura	
2.4.7 Sobre las entrevistas	34
2.4.8 Sobre la observación participante	35
2.5 Análisis cuantitativo	35
2.5.1 Indicadores sobre perfil socioeconómico	
2.5.2 Indicadores sobre perfil sociocultural	
2.5.3 Indicadores sobre perfil institucional (académico)	
2.6 Análisis cualitativo	36
3 VARIABLE INSTITUCIONAL	37
3.1 Perfil académico	
3.1.1 Escuelas de procedencia	
3.1.2 Promedio de Bachillerato	40
3.1.3 Examen de admisión UAM	42
3.1.4 Promedio UAM	44
3.2 Cruce de indicadores académicos	47
3.3 Diagnóstico de habilidades de lectoescritura	53
3.3.1 Comparativo entre promedio UAM y PHABLE	59
4 VARIABLE SOCIOECONÓMICA	63

4.1 Grupos de edad y sexo	64
4.2 Tipo de empleo de los padres	66
4.3 Ingreso mensual familiar	70
4.4 Cruce de indicadores sobre capital socio-económico	72
5 VARIABLE SOCIOCULTURAL	77
5.1 Capital cultural institucionalizado	
5.2 Capital cultural acumulado	80
6 ESTUDIANTES TRABAJADORES	90
6.1 Perfil socioeconómico	91
6.2 Perfil sociocultural	95
6.3 Perfil académico	96
6.3.1 Diagnóstico de habilidades de lectoescritura	101
6.4 Cruce de indicadores socioculturales y académicos	103
6.5 Cruce de indicadores académicos	107
7 ANÁLISIS CUALITATIVO	113
7.1 Motivaciones para estudiar en la UAM	
7.2 ¿Por qué Antropología Social?	114
7.3 Contexto UAM	116
7.4 ¿Qué piensan los estudiantes del departamento de antropología?	118
7.4.1 De los trabajadores administrativos	
7.4.2 Del Centro de Investigación Documental	119
7.4.3 Del Laboratorio de Antropología Visual	
7.4.4 Del cuerpo docente	120
7.5 Condiciones y estrategias para resolver la carga académica	122
7.5.1 Exigencia y carga académica	
7.5.2 El factor tiempo	124
7.5.3 Hábitos de estudio	125
7.5.4 Participación en clase	126
7.5.5 Evaluaciones	127
7.5.5.1 Trabajos escritos	
7.5.5.2 Exámenes	128

7.5.5.3 Exposiciones	129
7.6 Socialización y actividades extra-clase	131
7.6.1 Ritual de Bienvenida	
7.6.2 Fiesta semanal	132
7.6.3 Familia	
7.6.4 Emociones e ideas previas	134
7.7 Actividades culturales y recreativas	135
7.8 Expectativas académicas y laborales	136
7.9 Adaptación a la vida académica e integración a la vida universitaria	137
8 CONCLUSIONES	140
ANEXOS	
1. Cuestionario de datos socioeconómicos	149
2. Entrevista semi-estructurada	151
3. Diagnóstico de habilidades de lecto-escritura	153
4. Abreviaturas utilizadas en el texto	156
BIBLIOGRAFÍA	157

1 INTRODUCCIÓN

Los estudios acerca del primer año universitario constituyen un área de producción teórica e intervención dentro del campo educativo que ha tenido un crecimiento considerable en las últimas décadas. Así mismo se observa la existencia de publicaciones, congresos, reuniones científicas y la proliferación de programas en diferentes países que reflejan la importancia de esta problemática y la relevancia que ha venido adquiriendo en las Instituciones de Educación Superior a nivel global. En Estados Unidos, las investigaciones de esta naturaleza se hicieron evidentes a principios de los años 60' a raíz de la masificación de las universidades e instituciones usualmente más pequeñas llamadas *Colleges*. Hoy en día, la temática es una línea de trabajo consolidada pues existen centros de investigación especializados en la materia y ofrecen diversidad de recursos, entre los que podemos mencionar el modelo propuesto por el Centro para el Estudio de la Educación Superior de la Universidad de Pennsylvania, que examina diversos factores que influyen e impactan la vida de los estudiantes en su primer año de grado.¹

América Latina, por su parte, expresa de manera relativamente reciente su preocupación sobre el crecimiento y la importancia del primer año universitario en las instituciones universitarias y su producción documental ha tomado fuerza en los últimos diez años.² Argentina, por ejemplo, muestra datos a partir de estudios sobre el primer año de grado que permiten observar un alza en la tasa de ingreso al nivel bachillerato y un alza en la tasa de egreso del nivel superior. En Chile, existen entre otros, estudios sobre la percepción de los estudiantes de medicina sobre su primer año de grado que muestran resultados orientados a la revisión de los contenidos curriculares, programas de estudio, carga académica, metodologías, evaluación y relación profesor-alumno. Su modelo se dirige hacia tres vertientes: la experiencia individual de cada alumno, el contexto organizacional y el ambiente estudiantil o de pares³.

¹ National Resource Center for the First Year Experience and Student in Transition de la Universidad de South Carolina, el Higher Education Research Institute de la Universidad de California en Los Angeles, el National Center for Postsecondary Research de la Universidad de Indiana y el Policy Center on the First Year of College en Brevard, North Carolina.

² B. Cols, Estela. (2003) *Estudios sobre la problemática del primer año universitario. El primer año en la universidad: Una revisión de experiencia de apoyo al estudiante y pedagógica*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

³ Terenzini, P., Reason, R. D. "Parsing the First Year of college: a conceptual Framework for Studying College Impacts". Paper presentado en la Asociación para el Estudio de la Educación Superior en Philadelphia, PA.

No obstante, la problemática sobre la adaptación a la vida universitaria ha cobrado importancia a partir de dos cuestiones principales: la alta deserción en los tramos iniciales de la formación y la baja eficiencia terminal⁴ que superan la media histórica en algunos países entre los que se encuentra México. A partir de la demanda por mayores oportunidades de educación a finales de los años setenta, México crea instituciones que generaron mayores posibilidades de acceso a la educación superior entre las que se encuentra la Universidad Autónoma Metropolitana.

Desde los años 40 podemos observar un desarrollo sobre el tema en países como Australia y el Reino Unido, los que después de la segunda guerra mundial intensificaron su preocupación por el rápido aumento de la matrícula, las bajas tasas de graduación, el debilitamiento del sentido de comunidad y la necesidad de fomentar mejores relaciones entre los estudiantes y el personal que labora en los centros educativos. Universidades como Sydney, Deakin, Melbourne, Napier o Ulster⁵ han impulsado proyectos que denotan una activa participación en diversos encuentros sobre el estudio del primer año de grado de cada región⁶ donde se registran iniciativas tendientes a mejorar la retención estudiantil y diferentes estrategias que muestran la estructura y funcionamiento de todo un “servicio de soporte de vida universitaria”.

En este sentido el presente proyecto se justifica ante el creciente interés por analizar la situación actual de los jóvenes estudiantes de primer ingreso en las universidades públicas del país y su integración al sistema social universitario como bien cita De Garay, en aras de atender su formación de una manera integral con base en un conocimiento cercano a sus necesidades, intereses y motivaciones, que permitan atenderlos en su desarrollo académico, profesional y social.

Penn State Center for the Study of Higher Education, November 19, 2005, en Ilse M. López Bravo, *et.al.* (2006)

⁴ Pérez ,G., Jorge A., *La eficiencia terminal en programas de Licenciatura y su relación con la calidad educativa*, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE, Vol.4, No. 1, ISSN: 1696-4713

⁵ En esta Institución se asienta el proyecto STAR (Student Transition and Retention) cuyo objetivo es el de generar programas como “*the cohort*”; el trabajo en grupo. Estudiantes enrolados colectivamente en programas y asesorías que les introducen en una gama de actividades cuyas herramientas son básicas para alcanzar sus metas como estudiantes.

⁶Un panorama bastante completo de la situación en ese país se presenta en el informe de Mc Innis y otros, desarrollado por el Departamento de Educación Nacional, a partir de cuestionarios administrados en 1999 en siete universidades. (Mc Innis y Otros, 2000)

El problema se plantea como una inquietud constante en el marco de la educación superior a nivel mundial dada la complejidad y dimensiones del ramo, no obstante en México no se cuenta todavía con suficientes estudios al respecto, a pesar de investigaciones como la del mismo Adrián de Garay o el Dr. Javier Rodríguez L., quienes centran su interés en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y cuya finalidad es la de realizar acciones que puedan ofrecer una preparación profesional eficiente, acorde a las necesidades de la población estudiantil y al mundo contemporáneo. De ahí nuestro interés por un estudio sobre el ingreso, permanencia y conclusión del primer año de licenciatura, así como de las estrategias de adaptación que desarrollan los estudiantes de Antropología Social de la misma Universidad, quienes incursionan en la vivencia del ser universitario en vías de convertirse en futuros observadores del campo social en nuestro país. Así mismo, del deseo de documentar la experiencia a través de una mirada introspectiva.

Es a partir de esa inquietud, que me propongo analizar comparativamente a los grupos de estudiantes de nuevo ingreso de las generaciones 2008 y 2009 de la Licenciatura en Antropología Social de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) plantel Iztapalapa, por medio de diferentes variables analizadas en la literatura especializada (variables económica, social y cultural) que teóricamente inciden en la adaptación académica de los nuevos universitarios. Igualmente, me interesa introducir en este debate la visión antropológica que pone el acento en las estrategias que los sujetos de la educación generan para resolver las dificultades a las que se enfrentan en este proceso, buscando conciliar intereses individuales con las demandas académicas y universitarias⁷. Dichas variables, consideradas como premisas que inciden en la (im)posibilidad de adaptación al medio universitario, se convierten en problemas que promueven de manera importante la deserción, el abandono escolar sea temprano o tardío, temporal o definitivo o la reprobación constante afectando la eficiencia terminal desde el primer año de estudios hasta la carrera profesional, es decir la realización de los proyectos personales de cada uno de los jóvenes estudiantes cuya experiencia

⁷ La diferencia sobre la adaptación a la vida académica y la vida universitaria radica, desde nuestra perspectiva, en que la vida académica se ha tomado en cuenta a partir del rendimiento escolar, es decir, de las habilidades que los estudiantes desarrollan y los conocimientos que adquieren a partir de ciertos contenidos curriculares expresados mediante evaluaciones finales, mientras que la vida universitaria se compone de otros aspectos no necesariamente académicos.

se entreteje con la construcción del ser social, autónomo cuya identidad se encuentra en constante proceso de cambio⁸.

Se pretende entonces destacar las características del desempeño estudiantil de los alumnos de nuevo ingreso en la Licenciatura de Antropología Social con el propósito de sentar las bases que permitan el continuo análisis y formulación de criterios y metodologías que promuevan mejorar las actividades dentro del quehacer antropológico, proponiendo una línea de investigación que permita visualizar las causas que pueden originar la reprobación, permanencia prolongada o abandono escolar en el tramo inicial de la formación profesional, explicando las posibles causas que generan las dificultades para adaptarse a la vida académica universitaria. Así mismo, generar un instrumento que de continuidad y complemente las investigaciones previas de otras instituciones en el marco de los procesos de ingreso, permanencia, deserción, abandono temporal y egreso dentro de la UAM-Iztapalapa; integrando un campo de conocimiento dentro de la Antropología Social que permita contribuir y ratificar su pertinencia y eficacia en el estudio del hombre y la interacción con sus diversos entornos educativos.

En el primer capítulo haremos el planteamiento teórico de autores cuyas premisas enmarcan las variables socioeconómica, sociocultural e institucional; un autor por cada variable, sin excluir aquellas aportaciones que consideramos importantes. En este apartado hemos desglosado también la metodología, que se compone de dos etapas: En primer término, el análisis cuantitativo de las generaciones mencionadas y sobre cada una de las variables a tratar definidas como perfiles (perfil socioeconómico, perfil sociocultural y perfil académico) con el propósito de obtener una idea de cada una y realizar un análisis comparativo. En segundo lugar el análisis cualitativo de un grupo muestra designado al azar que se nutre en sí de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

En el segundo apartado se muestra la información cuantitativa sobre el perfil socioeconómico de las generaciones 2008 y 2009 a partir de indicadores que toman como referencia otros autores, como son ingreso mensual familiar y tipo de empleo de los padres. Al final de éste, se

⁸ De Garay hace referencia a la propuesta reiterada de José Manuel Valenzuela sobre las identidades transitorias y perecederas que supone la incorporación juvenil a nuevos espacios de integración donde se confrontan identidades estructuradas o estructurantes como pueden ser la étnica, de clase o de género. De Garay Adrián, (2003) *Sujetos Itinerantes: Los jóvenes universitarios de la universidad autónoma metropolitana*.

confronta el estado socioeconómico de los estudiantes con su nivel de aprovechamiento escolar con el propósito de observar si existe alguna relación que apoye la hipótesis sobre el capital socioeconómico como factor que incide o determina en el rendimiento escolar.

El capital sociocultural de ambas generaciones se estudia como tercer punto. En esta parte se hace un análisis sobre el capital cultural de los jóvenes, orientado hacia el aspecto académico y basado tanto en el capital institucionalizado como en su trayectoria escolar previa. Se toman como referentes indicadores sobre escolaridad de los padres, escuelas de procedencia, promedio final de bachillerato y promedio final del primer año de licenciatura. Al término de este capítulo se confrontan dichos indicadores con el fin de observar si el rendimiento escolar depende en términos académicos, del capital cultural precedente.

El cuarto capítulo muestra el perfil académico de ambas generaciones. En esta parte se hizo acopio de los resultados del Examen Diagnóstico de Habilidades aplicado por el Departamento de Antropología Social de la UAM-Iztapalapa, diseñado por el Dr. Juan Fidel Zorrilla Alcalá y dirigido por la Dra. Patricia de Leonardo y Ramírez, el Dr. Leonardo M. Tyrtania Geidith, especialistas en Antropología de la educación, por considerar que dicho perfil se ve complementado con los resultados de esta prueba. Para observar el estatus académico de los estudiantes se confrontaron tanto el promedio del primer año universitario como los resultados de dicho diagnóstico; ambos indicadores nos permitieron esbozar un perfil cercano a la realidad académica de la muestra en torno a un aprendizaje coherente entre el rendimiento escolar “oficial” y las habilidades cognitivas desarrolladas durante este período.

Dedicamos el quinto capítulo, a los estudiantes trabajadores de ambas generaciones por considerarlo un grupo importante, que es considerado también por otros autores. Se hace el análisis de todas las variables estudiadas en capítulos anteriores con el objetivo de analizar de manera comparativa la adaptación a la vida académica de este subgrupo; es decir los jóvenes que estudian y trabajan frente a los que disponen de tiempo completo para el estudio. Los resultados como veremos más adelante, muestran un comportamiento sugerente frente al grupo que no tiene una ocupación de tipo laboral.

En sexto lugar encontraremos el análisis cualitativo de un grupo integrado por 28 estudiantes de la generación 2009 seleccionados al azar. Esta decisión se tomó en primera instancia porque los jóvenes se encontraban en primer trimestre de la licenciatura y de esta manera podíamos extraer las impresiones de su transición de una manera más vívida. En segundo lugar, por carecer de tiempo suficiente para realizar el estudio con toda la generación. En este capítulo encontraremos los testimonios y análisis de la nueva experiencia del ser universitario así como los aspectos que son por ellos considerados como dificultades a vencer en vías de integrarse a la vida universitaria y académica. Integramos en el análisis aspectos que consideramos forman parte de su contexto, fueran académicos, familiares o personales ya que todos ellos se relacionan de algún modo con en la nueva experiencia universitaria.

Hemos realizado las conclusiones con base en las tres perspectivas revisadas, la variable socioeconómica, la sociocultural y la institucional además del análisis cualitativo. En este último apartado hemos dedicado también unas líneas al grupo de estudiantes trabajadores.

2 PLANTEAMIENTO TEÓRICO

Si bien los estudios sobre la práctica educativa surgieron en México a partir de la recuperación de perspectivas cualitativas o interpretativas basadas en descripciones de situaciones sociales y culturales reales⁹, es a partir de los años setenta que se originaron investigaciones relacionadas a dos hechos característicos: la procedencia del alumnado y su condición social por una parte, y su experiencia escolar por la otra. Sobre la procedencia, nos dice Bartolucci¹⁰, la mayoría de los investigadores coincide en que una gran parte de los estudiantes universitarios proviene de familias urbanas y pertenecen a los estratos medios de la sociedad. En lo tocante a la experiencia escolar, efectivamente, la universidad es la culminación de un largo camino que deja de lado a miles de jóvenes sujetos a formas de eliminación “que se constatan en la educación básica” y este último hecho, lleva a la conclusión de que efectivamente, la apertura a las oportunidades de educación superior se ha venido dando en los último treinta años, no obstante, la educación de multitudes en este nivel es un fenómeno que puede observarse con relación al ingreso, más no a la permanencia o egreso de una carrera universitaria.

Al concebir la Universidad como un espacio donde confluyen relaciones económicas, ideológicas, políticas y socio-culturales complejas, la adaptación a la vida académica se convierte en un proceso donde los antecedentes de los estudiantes entran en juego y se ven influidos por la lógica de acciones planeadas como colectivas-homogéneas que responden al objetivo académico de concluir una carrera profesional. Dicho proceso ha exigido con el tiempo, incorporar múltiples factores para considerar la adaptación al medio académico como un tema de análisis debido a que cuando se habla de las razones que mueven a los estudiantes a optar y mantenerse dentro de la vida universitaria, se habla de una meta común que no necesariamente hará que todos respondan de igual manera a las mismas exigencias. De ahí que diferentes enfoques aborden la adaptación a la vida académica con determinada ponderación sobre los demás aspectos que pueden resultar determinantes entre el éxito o fracaso de la experiencia universitaria, y que pueden ubicarse en tres

⁹ Bertely, María y Martha Corenstein. (1994) *Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa*, en *La etnografía en la educación. Panorama, prácticas y problemas*, México, CISE-UNAM.

¹⁰ Bartolucci, I. Jorge. (2000) *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. Colección Problemas educativos en México. CESU-UNAM, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa. México.

grandes orientaciones: la institucional, es decir de aquellos aspectos que dependen de la universidad, la socio-económica y la cultural.

2.1 Perspectiva Institucional

Sobre la variable institucional, Estela B. Cols, aborda el campo de la problemática haciendo acopio de diversos estudios que consideran la perspectiva de la adaptación al primer año universitario a partir de las estrategias implementadas por instituciones universitarias, que coadyuvan a elevar la retención escolar y no sólo la eficiencia terminal, puesto que esta última, “no puede constituir el horizonte último de las acciones emprendidas, sino que deben estar sustentadas por una idea de éxito en la que se vea incluida la aprobación de cursos y el mantenimiento de la actividad académica” así como la posibilidad de desplegar la competencia intelectual y académica del alumno, avanzando en los diferentes aspectos de su desarrollo personal y social como los de mantener relaciones interpersonales, explorar su identidad y asumir decisiones relativas a su vida universitaria.

Se trata de veinticinco textos que describen experiencias llevadas a cabo en Argentina, Australia, Canadá, Estados Unidos, Francia y Reino Unido, en los que la atención se a dirigido a enfatizar la importancia de las variables institucionales en el proceso de inserción y adaptación de los nuevos estudiantes hacia las prácticas de enseñanza y la creación de contextos de aprendizaje que puedan brindarles apoyo y al mismo tiempo, constituir un desafío; con el objetivo de lograr una adecuada transición y progreso en el desarrollo de su competencia intelectual. Se trata de propuestas desarrolladas a partir de las tendencias predominantes en diferentes contextos educativos, que se derivan del análisis en lo que se refiere a los problemas, propósitos, estrategias, dispositivos empleados y los modos de seguimiento y evaluación adoptados en cada caso.

El argumento central desde la perspectiva institucional es que el estudiante de nuevo ingreso es un “aprendiz” del rol universitario y que este aprendizaje puede ser asistido institucionalmente mediante intervenciones específicas, de entre las que destacan según el análisis comparativo de todos los estudios: a) Los servicios de información y programas de orientación al estudiante y su familia, que proporcionan información acerca de las facilidades y servicios de la

nueva institución y promueven un primer encuentro de los alumnos, con sus pares, los docentes y el personal. b) Las tutorías, consejerías y mentorías que ofrecen un espacio complementario a los cursos y se caracterizan por un entorno más relajado, un manejo del tiempo más flexible, una posibilidad de interacción más fluida y el establecimiento de una relación personal con el estudiante, atendiendo aspectos de orden social y/o académico, y c) Seminarios, talleres, módulos y comunidades de aprendizaje e introducción de innovaciones pedagógicas y didácticas. Esto es, una diversidad de modalidades posibles con el fin de llevar a cabo la práctica educativa hacia una construcción “en contexto”; es decir, en relación con las demandas de los alumnos¹¹.

El análisis realizado, nos dice Cols, arroja algunas diferencias en las experiencias en lo que se refiere a los modos de definir los problemas, aún cuando la preocupación por mejorar la retención y el rendimiento académico estudiantil atraviesa el conjunto de los textos. Algunos trabajos consideran el problema del abandono y el pobre rendimiento académico como causa de deficiencias en el capital cultural de los estudiantes: problemas adaptación, falta de conocimientos, ausencia de destrezas para el trabajo académico, problemas en lecto-escritura, aislamiento y poca conexión con la Universidad. En otros casos, la preocupación parece estar centrada en la falta de adecuación de los entornos institucionales, los contenidos curriculares y el contexto de enseñanza/aprendizaje predominantes.

Estas diferencias se expresan en diversos enfoques en relación con los propósitos. Algunas estrategias se dirigen claramente al alumno (a): para ofrecerle información, orientación o apoyo o para promover la adquisición de determinados conocimientos, competencias y actitudes. Otras, en cambio, están orientadas a introducir cambios en el contexto institucional y académico, ofreciendo más oportunidades de interacción, mayor integración y continuidad en la propuesta curricular, actividades más desafiantes desde el punto de vista cognitivo. Suponiendo, en estos casos, que ello redundará en la calidad de la experiencia formativa de los estudiantes y su integración; lo cual

¹¹ La especificidad de cada modelo de intervención se detalla sintéticamente en el trabajo de B. Cols, Estela (2006), *El primer año en la universidad: una revisión de experiencias de apoyo al estudiante y mejora pedagógica*. Universidad de Sarmiento, Argentina.

permitirá, a su vez, mejoras en la retención y el rendimiento. Algunos de estos trabajos apuestan, además, al desarrollo profesional de los docentes y a una mayor coordinación de su trabajo.

Sobre las influencias teóricas de los trabajos analizados Cols encontró numerosos tipos de investigación. En general, las referencias teóricas que aparecen en los textos provienen de cuatro vertientes: a) Estudios desde la perspectiva cuantitativa; b) Enfoques acerca del aprendizaje constructivista y cognitivo; c) Investigación sobre el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en problemas (ABP/PBL); d) Alfabetización académica¹². Hace también mención de un grupo de “estudios sobre retención en la educación superior”, enmarcándolos como enfoques teóricos por lo que en el texto original se mencionan cinco enfoques; nosotros consideramos que se trata de “tipos” de estudios cuyo contenido puede en sí mismo contener alguna orientación teórica que no se especifica.

Entre las experiencias sobre la dimensión sobre la cual se interviene a nivel institucional encontró dos grandes tendencias. Una de ellas consiste en actuar sobre los aspectos sociales y ligados al bienestar estudiantil, proveyendo información, apoyo de distinto tipo y oportunidades de interactuar y construir redes—. Las estrategias ligadas a la orientación, inducción y algunos tipos de seminarios y mentorías¹³ se ubican cerca de este polo. Un segundo grupo sitúa el foco de la intervención en lo pedagógico y académico: la curricula y los contenidos, las estrategias de enseñanza y de evaluación, las formas de agrupamiento de los estudiantes, la organización del tiempo y el espacio, la relación pedagógica entre profesores y estudiantes, los sistemas de información y materiales de estudio. Los seminarios, talleres y módulos, la innovación en el interior de los cursos y algunas variantes de las tutorías, son inscritos en esta orientación. Muchas de las experiencias actúan sobre ambas dimensiones, aunque enfatizando una u otra en cada caso. Un tercer modelo, el de Comunidades de Aprendizaje, que defiende expresamente la importancia de

¹² Para un desarrollo mayor de este aspecto y de los diferentes matices interpretativos, ver Cols, Estela. (2007).

¹³ Asesoría de pares más avanzados a manera de “padrinos” con quienes acudir con más confianza y en caso de situaciones difíciles.

trabajar en la articulación entre lo social y lo académico, ya que tanto la persistencia como el abandono resultan de la conjugación de ambos tipos factores¹⁴.

Más allá de cual sea la dimensión sobre la que se opera, la innovación se debe en muchos casos a la incorporación de nuevos elementos a lo que ya existe –sean seminarios, cursos o trayectos, programas de información, eventos sociales y reuniones, materiales y recursos–. Se trata de una práctica habitual y, al parecer, la más sencilla desde la gestión de la innovación. El análisis deja abierto, no obstante, un interrogante a cerca del modo en que puede evitarse, en ese caso, el riesgo de constituir “focos de innovación”, cuyos efectos difícilmente puedan propagarse o transferirse a otras situaciones o áreas institucionales.

En relación con todo esto, Cols hace evidente que las perspectivas actuales en el campo educativo están inclinadas a intervenir sobre el currículo y la experiencia de aula, donde “está el corazón de la tarea pedagógica y el núcleo más duro e inasible”, especialmente en el contexto de la educación superior; y a pesar de la dificultad que reviste, explica, resulta evidente que las experiencias que adoptan esta vía pueden ser tener cierta permeabilidad a la introducción de tendencias innovadoras en materia pedagógica y didáctica. Tal es el caso del aprendizaje colaborativo, el trabajo por problemas, las distintas formas de evaluación formativa y auténtica, y la promoción de procesos metacognitivos en los estudiantes. Se trata de enfoques que apuntan más allá de sus diferencias, a la comprensión, el aprendizaje profundo y la transferencia apostando a estudiantes más activos, con mayor grado de conciencia y control sobre su proceso de aprendizaje.

Finalmente, su estudio muestra cierta diversidad con respecto a las modalidades de evaluación. Al considerar sólo los materiales que refieren proyectos institucionales y programas de mejora, dejando fuera los trabajos de orden teórico o que presentan reseñas generales, se encontró que una parte de ellos no incluye indicaciones precisas acerca de la modalidad de evaluación adoptada. Entre los que sí lo hacen, aparecen distintas variantes; desde evaluaciones del impacto

¹⁴ En las Comunidades de Aprendizaje se pretende reunir una variedad de enfoques que tienen como rasgo común el agrupamiento (*duster*) de cursos durante un período determinado, alrededor de un tema o cuestión interdisciplinaria, en los que se inscribe una cohorte común. La idea principal es ir de cursos tomados de manera individual a “programas” que resultan del agrupamiento de éstos, de manera que la experiencia de enseñanza/aprendizaje resulte coherente y más rica.

de la estrategia a través de investigaciones de carácter cuantitativo y cualitativo entre estudiantes y docentes, hasta auditorias. Asimismo, la evaluación permite, en algunos casos, no sólo determinar el logro de los resultados sino situarse en una perspectiva más interpretativa enriqueciendo la comprensión de los fenómenos sobre los cuales se interviene. Una alternativa prometedora consiste en la posibilidad de mantener una evaluación constante y combinar estrategias que le otorguen la importancia que merece el proceso, así como el análisis de la información resultante. No obstante, explica Cols, hace falta todavía profundizar la investigación sobre las relaciones entre el grado en que los estudiantes se involucran con el ámbito académico y los procesos de aprendizaje; así mismo entre estos últimos y la persistencia del estudiante, debido a que tal como sugiere Vincent Tinto¹⁵, las relaciones entre involucramiento y aprendizaje, así como entre aprendizaje y persistencia, no son simples ni simétricas. Se hace imprescindible, propone Estela Cols, preguntarse por la naturaleza de la participación del alumno, porque no todas sus formas conducen al aprendizaje del mismo modo. Éste depende también, del significado y valor que tenga dicha experiencia con relación a la clase. Por otra parte, la conveniencia de adoptar o no, un enfoque o estrategia didáctica es una cuestión práctica en gran medida, que exige una deliberación tomando en cuenta varios factores, entre ellos, los propósitos formativos de la asignatura y su ubicación curricular, los tiempos y las formas de organización social de la clase, la naturaleza de los contenidos específicos de enseñanza, los materiales disponibles y las estrategias de estudio de los estudiantes, entre los más importantes.

2.2 Perspectiva Socioeconómica

Otra perspectiva sobre el análisis del conjunto de problemáticas que presentan los alumnos durante su primer año universitario es abordada por Ana María Ezcurra, quien nos presenta un análisis sobre los alumnos de nuevo ingreso en la Universidad Nacional de General Sarmiento de Buenos Aires. Se trata de una visión que apoya, efectivamente, la asistencia institucional para los estudiantes durante este período y toma fuerza a partir de la perspectiva socioeconómica.

¹⁵ Tinto, V. (1997) *“Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence”*, Journal of Higher Education, Vol.68, N°6, Ohio State University Press, Columbus OH.

Parte de la problemática entre alumnos de nuevo ingreso, dice Ezcurra, se desprende del hecho de que a partir de los años cincuenta se originó un alza continua y notable de acceso a la educación superior en todo el mundo dando como resultado el acceso masivo de jóvenes provenientes de clases sociales diferentes, integrado también por un grupos desfavorecidos que padecen un déficit de capital tanto económico, como cultural; un *status* diferente, comparado con la cultura académica predominante a la que se ven enfrentados los jóvenes, cuyas características difieren del ideal institucional “habitualmente implícito” y nutrido de la idea colectiva de lo que debe ser la universidad.

Señala como factor determinante de la desigualdad el déficit de capital cultural con que los estudiantes ingresan al nivel superior, entendido como el cúmulo de experiencias culturales que se establecen a través de mecanismos de reproducción cultural y conforman el “*habitus*” al que hace referencia Pierre Bordieu, como la forma de hacer ciertas cosas en determinado contexto; es decir, el cúmulo de conocimientos, habilidades, expectativas, niveles de comprensión y transformación de los saberes que cada individuo posee para desarrollarse individual y colectivamente ante determinadas situaciones, que al expresarse en el contexto universitario, resultan en una brecha que separa al alumno “ideal” del alumno que realmente ingresa a la universidad. Es decir, que mientras las instituciones educativas establecen un modelo educativo sobre el perfil que los alumnos deben tener cuando ingresan, los nuevos estudiantes de nuevo se ven inmersos en modelos cognitivos que más de las veces se oponen a su capital acumulado, desconociendo lo que la institución espera de ellos o incluso, lo que debieran esperar para sí mismos; y desde la mirada de la condición de clase, poseedores de un capital cultural a partir de un capital socioeconómico predeterminado¹⁶.

Ezcurra se pregunta si las instituciones toman en cuenta este perfil, o si hay una brecha entre el alumno real y el alumno esperado, que obstaculiza la adaptación al medio académico al grado de excluir a estudiantes sin el capital cultural “correcto”. Señala así mismo la relevancia de la noción de capital cultural empleado por Bordieu (2005) quien lo considera como un principio de diferenciación poderoso, tanto como el capital económico. Remarca la necesidad de observar que los sistemas educativos generalmente contribuyen a reproducir esa distribución desigual de capital

¹⁶ Ezcurra, Ana Ma. (2003) *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Argentina.

cultural a través de sus prácticas educativas en donde cabría impulsar una “pedagogía racional”, fundada en una sociología de las desigualdades culturales.

Al respecto enuncia los estudios de Joseph Berger¹⁷ de la Universidad de Massachussets, sobre modelos teóricos acerca de la deserción estudiantil y su relación con la importancia que posee el capital cultural en las oportunidades de éxito entre los jóvenes; oportunidades que además se esconden bajo la luz de jóvenes que poseen un talento individual. Ezcurra sostiene la tesis de que el factor de la desigualdad social, como categoría teórica, enmarca las variables socioeconómica y cultural sistemáticamente concebidas como “naturales”, es decir, como si la desigualdad socio-cultural no fuera un orden social preestablecido que además de conformarse en la condición de clase, lo hace también de manera incisiva en el capital cultural acumulado como principio de diferenciación distribuido y central en el proceso de reproducción social dentro de las prácticas educativas, que no hacen sino reiterar “un sistema de jerarquías agudizado”. De manera “natural” nos dice, esta diferencia de capitales se expresa entonces mediante los fenómenos como la deserción, el rezago, los altos índices de reprobación y/o el bajo rendimiento académico que son el resultado de estudiantes que se desvalorizan a sí mismos por lo que consideran falta de capacidades y no hacen sino reforzar sus posibilidades de fracaso. “Una ideología” que robustece la opacidad y, posiblemente, la eficacia del proceso reproductor”.¹⁸ Una cuestión de reproducción social a partir del capital cultural que ha sido poco estudiada, así como sus impactos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La autora nos brinda algunos aportes sobre el origen de los estudios del primer año universitario en Estados Unidos, naciendo a partir de los cambios en la composición del alumnado que hasta los años 50’s había estado constituido por alumnos “tradicionales” cuyo perfil podía describirse como jóvenes blancos, de tiempo completo, no trabajadores, ninguna responsabilidad familiar o económica y habitantes del *campus*, que a partir de los años 60’s fue viéndose incrementada hasta transitar de un modelo educativo de elite a un modelo de masas¹⁹, gracias a

¹⁷ Beger Joseph B. (2000) “*Optimizing capital, social reproduction and undergraduate persistence*” en Braxton, John M. (editor).

¹⁸ Ezcurra, Ana Ma. (2003) *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Argentina, p.3-4

¹⁹ Ezcurra hace la distinción entre tres “modelos de acceso” a la educación: a) de elite (cuando la enseñanza superior absorbe menos del 15% del grupo de edad correspondiente); b) de acceso de masas (entre el

políticas públicas que buscaron aumentar el acceso a la educación en los grupos sociales más desfavorecidos, de diversas esferas tanto educativas como culturales y generalmente excluidas, constituidas por estudiantes de mayor edad, trabajadores, dedicados parcialmente al estudio y otras responsabilidades, y estudiantes de primera generación ya que no contaban con una historia familiar de egresados universitarios. Este hecho generó una problemática relacionada con el desempeño académico que fue derivando en problemas de deserción o permanencia prolongada, ambas detectadas en ese entonces, durante el primer año de licenciatura, convertidas en las áreas más estudiadas en la Educación Superior estadounidense. A este respecto, Ezcurra destaca el trabajo de Vincent Tinto (1993) de quien se obtuvieron los modelos teóricos más influyentes a nivel internacional sobre la deserción estudiantil, que acentúan los conceptos de *integración académica* e *integración social* dando pie a un fuerte debate y consecutivas revisiones durante los años noventa y posteriormente investigaciones como la de Upcraft, M. Lee, John N. Gardner y Betsy O. Barefoot (2005) quienes destacan la aparición de otro problema: la falta de interés o bajo compromiso por parte de los alumnos, expresado en aburrimiento o ausentismo; producto de un desafío académico insuficiente o menor que el esperado. Para lo cual se sugiere postular un balance adecuado entre desafío académico y apoyo institucional.

En materia de políticas institucionales, nos comenta, se afirma que las universidades son responsables de asegurar que los alumnos de nuevo ingreso tengan la oportunidad de desarrollar los conocimientos y habilidades suficientes para las demandas académicas de la institución. Es decir, que son co-responsables del éxito estudiantil durante el primer año de educación superior; una visión, dice, que limita el desempeño de los estudiantes de acuerdo a los alcances institucionales que son también socialmente condicionados y generalmente reproductor de las desigualdades sociales, lo cual condiciona de manera sustancial el tránsito académico de las clases más desfavorecidas. Es decir, que es a partir de la percepción estudiantil sobre la imagen de programas y servicios institucionales que se ofrecen en las universidades que se puede o no generar un proceso de afiliación durante la transición del primer año universitario y con ello un ajuste tanto social como académico.

15% y el 35%); y de acceso universal (más del 35%). (Ezcurra, Ana Ma., 2003)

En América Latina, el panorama sobre la problemática de la deserción se observa desde finales de los años ochenta a partir de que más de la mitad de sus países alcanzó el modelo educativo de masas. El Informe sobre la *Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*, publicado en 2006 por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, UNESCO) se subraya el fenómeno de la deserción, reprobación y rezago, además de aludir a la existencia de un déficit de información en cuanto a la disponibilidad y calidad de la información a escala institucional y nacional; lo cual despertó un creciente interés en la materia ya que tales condiciones acarrearán problemas de validez en los estudios²⁰.

Sobre su investigación en la Universidad de Sarmiento, la autora señala para el caso de Argentina un incremento de la deserción, agudizado desde mediados de los años noventa y en alguna medida complicado a raíz de las restricciones financieras del Banco Mundial para la Educación Superior, como parte de políticas globales de re-estructuración para “ajustar el gasto en materia de educación”. –“Políticas que engloban “reformas estructurales” en pro del mercado”-. Ambas circunstancias, masificación de matrícula y merma financiera, desencadenaron un desplome del gasto por estudiante y políticas de admisión más restrictivas para la población argentina por una parte y ensanchamiento de del sector privado por la otra, generando circuitos diferenciados de calidad por clase social e instaurando un complejo binario sobre la naturaleza de la educación: Privada / pública, alta calidad / baja calidad, universitario / no universitario, que a la larga sólo garantiza una educación de calidad dependiente de la relación de mercado.

En este sentido, la variable institucional y su incidencia en la adaptación a la vida académica a partir de la perspectiva socioeconómica nos obliga a observar que el sistema educativo está inmerso, como destacan también otros autores, en el proceso de la reproducción cultural y por tanto, de sus formas de relación social, de producción y ciertamente, de la reproducción de la condición de clase como una entidad independiente donde “los individuos no son los creadores de esa situación; están sometidos a ella mientras permanezcan las mismas relaciones sociales de producción

²⁰ “Por ejemplo, José Landi y Roberto Giuliadori (2001) anotan que en Argentina se catalogan como deserción fenómenos que no lo son, confundiendo los problemas: Se registran como desertores alumnos “fantasmas” (que han tenido nula o escasa actividad académica), estudiantes que abandonan temporalmente, o que extienden sus estudios por plazos prolongados o que cambian de carrera dentro de una misma universidad”. Citado por Ana Ma. Ezcurra (2003)

dominantes”²¹. Desde esta perspectiva, las formas que adquieren las trayectorias estudiantiles individuales entonces, no dependerían entonces de los factores sociales que les envuelven sino de los mecanismos discriminatorios del sistema escolarizado de nuestra sociedad capitalista que conduce a las masas por caminos opuestos²². La masificación en la educación para Ana Ma. Ezcurra, ratifica entonces la existencia de diferencias sustanciales en la composición del alumnado, que refleja las diferencias de clase, e insistentemente excluye y selecciona a la población estudiantil que se encuentra en las franjas más desfavorecidas por ingresos económicos.

Esta selección derivada de la condición de clase, nos dice, incluye un aspecto integrado por el concepto de *capital cultural* que nos remite a *saberes* que integran el perfil cognitivo de los estudiantes de nuevo ingreso; que engloba tanto conocimientos como habilidades que son concebidas habitualmente como un presupuesto, como por ejemplo el saber pensar, saber aprender, estudiar, tomar apuntes, saber organizar el tiempo y las actividades. Prácticas que los estudiantes adquieren a través de ensayo y error porque generalmente, dichos requerimientos no son objeto de enseñanza. Otra “latencia colectiva” que alimenta la brecha entre el alumno ideal y el alumno real, entre la demanda académica y el capital cultural del alumnado que es también parte de su condición socioeconómica.

“Se perfila también una problemática de orden cognitivo que exhibe precariedad conceptual y que a la vez resulta central. De ahí la importancia de producción teórica e investigación empírica [...] asociadas a la noción de capital cultural.”

Finalmente, y a partir de los resultados obtenidos, Ezcurra propone la realización de un balance en términos de equilibrio entre ambos capitales y consecutivamente hacia una práctica educativa basada en la equidad, Ezcurra propone diversas prácticas analíticas dentro del campo de la investigación educativa, entre las que destacan la revisión de políticas en educación, de programas de estudio, evaluación docente y su imagen en aula como variable básica, así como modelos y teorías educativas, condiciones de trabajo, entrevistas y análisis estadístico en vías de

²¹ Christian Baudelot y Roger Establet, (1975) *La escuela capitalista en Francia*, Siglo XXI, México, p.p.252 en *Desigualdad social, educación superior y sociología en México* de Jorge Bartolucci Incico, p. 20-21. (2000).

²² *Ibíd.*, p.21

una educación crítica que parta de tomar en cuenta la desigualdad cultural socialmente condicionada por la condición de clase, incorporando una enseñanza sistemática y metódica dirigida al desarrollo progresivo tanto del conocimiento como de las habilidades cognitivas de los estudiantes. Concluyen que frente a la problemática planteada, la opción viable es la renovación sustancial de la práctica educativa. Una reforma a la estructura institucional que ha determinado los modelos a seguir; una renovación pedagógica y evaluación académica permanente, así como la evaluación de los contenidos curriculares en términos cuantitativos y cualitativos.

2.3 Perspectiva Sociocultural

A este respecto, resulta valioso retomar los aportes de Adrián de Garay sobre el capital cultural de los estudiantes, es decir, sus representaciones y motivaciones, sus estilos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza que pueden contribuir a una mayor inmersión a la vida académica y el logro de un aprendizaje profundo. Frente a la problemática de adaptación al medio universitario y las diversas formas de transitar por el primer año de licenciatura, De Garay realiza dos estudios en términos prioritariamente socioculturales. El primero, relacionado al concepto del ser estudiante y los factores que inciden o condicionan la integración al medio académico y social; desde la concepción generalizada sobre los estudiantes como sujetos que forman parte de un universo meramente estudiantil (matriculado, adaptación a las normas, dinámicas, horarios de clase, de oficina, servicios, etc.) hasta aquella visión que los hace integrantes de un universo que rebasa el espacio académico, para los cuales los procesos de identidad y pertenencia se construyen a partir de relaciones en las que los jóvenes descubren, asimilan y re-significan la nueva experiencia escolar universitaria, siendo poco a poco reconocidos socialmente como individuos competentes, en la medida en que responden a las exigencias del modelo educativo y fuera de él²³. Desde este punto de vista, nos dice, se trata de procesos heterogéneos que implican empoderamiento, ritualidad, sacrificio, integración-desintegración y ajustes diversos (laborales, familiares, de vida personal, salud, vocación, etc.) que integran el capital cultural y el sentido del ser universitario.

²³ De Garay Sánchez, Adrián., (2003) *Sujetos itinerantes: Los jóvenes universitarios de la Universidad Autónoma Metropolitana*, Tesis Doctoral, México, Universidad Autónoma Metropolitana.

En un primer escenario, De Garay, aborda las prácticas sociales, académicas y de consumo cultural que integran el capital cultural de jóvenes estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana, en sus tres Unidades académicas: Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco, para analizar los factores que inciden en su integración a un modelo educativo diferente. Dentro de este contexto, los nuevos universitarios, son vistos como actores que se alejan de la visión basada en supuestos, que los ha limitado a ser simplemente “alumnos” como una categoría que los restringe a la recepción de información y conocimiento, a quienes se identifica por la matrícula y licenciatura que cursan, sin contemplar el hecho de que progresivamente participan y van construyendo diversidad de universos culturales más allá del aula y el espacio escolar.

Su tesis reconsidera el concepto de “juventud” como un criterio difícil de definir, articulado mediante un complejo de diversos ciclos heterogéneos, tanto biológicos como sociales que no se pueden limitar a una visión demográfica que considera primordialmente segmentos de población por rangos de edad, como lo hacen otro tipo de estudios. Puesto que el significado del ser joven ha cambiado través de la historia de acuerdo a construcciones socio-culturales de cada contexto y época, va elaborando un objeto de estudio que permita más precisiones analíticas.

Antropológicamente, nos dice, la juventud debe entenderse como una construcción cultural, relativa al tiempo y el espacio, cambiante de acuerdo a cada sociedad. Así mismo, entenderla como un proceso dinámico, discontinuo y complejo a través del cual los jóvenes adquieren y desarrollan las habilidades necesarias para incorporarse a la sociedad como seres productivos y sobre todo para asimilar valores, normas y prácticas del mundo de los adultos que no siempre realizan de manera lineal y sin dificultades que generalmente, atraviesa por diversos grados de resistencia, intensidad y expresión que han llevado a modificar el lugar que ocupa la juventud en la sociedad.

Desde la inexistencia del término, pasando por el surgimiento de la juventud como el ciclo que conocemos hoy en día que inicia en el seno familiar, continúa en la escuela y finaliza en la vida productiva, social, política y autónoma; hasta la crisis conceptual del concepto de juventud a partir del fenómeno global y sus dificultades sociales, políticas y económicas, somos llevados a observar el vacío sobre los estudios que impliquen la experiencia juvenil en el ámbito escolar universitario, - fuera del contexto de los movimientos estudiantiles, drogas, o la marginalidad expresada en las

bandas juveniles a mediados de los años ochenta y principios de los noventa en nuestro país- y a considerar el paso por la universidad como un espacio de socialización y desarrollo para un importante número de jóvenes, también observados como *sujetos itinerantes* en la medida que cursan por identidades transitorias; es decir, que van integrándose a nuevas identidades sociales con menos límites que las identidades estructuradas o estructurantes como pueden ser la clase, la étnia o la nacionalidad²⁴ y que paulatinamente serán perecederas. Los jóvenes universitarios, entonces, van formando parte de una comunidad con límites en cuanto a tiempo de permanencia. Se trata, nos dicen De Garay y Valenzuela, de un proceso en el que abandonan de algún modo su territorio o comunidad básica de referencia y establecen su “residencia” en el nuevo medio estudiantil para convertirse en sujetos que participan en ritos de transición e incorporación, con implicaciones novedosas y amenazantes al mismo tiempo, en donde “la amenaza de inconexión es interpersonal, no académica, [...] los estudiantes se ven envueltos en múltiples transiciones académicas, sociales y culturales”²⁵.

De Garay retoma el estudio del concepto de *integración* como categoría central en el tema de la adaptación al medio académico en la que existen factores diversos incidiendo en el transcurso. La integración, es considerada como un lapso de tiempo en el que los sujetos –estudiantes-, son reconocidos como individuos competentes, en la medida en que se produce una adecuación entre las exigencias académicas universitarias y los hábitos de trabajo que desarrollan los propios jóvenes dentro y fuera de las aulas. Desde esta perspectiva, se trata de un período de múltiples transiciones, heterogéneas y complejamente articuladas, que no puede ser considerado lineal ni preestablecido en temporalidad. “La detección, desciframiento y asimilación de los códigos académicos pueden ser construidos rápidamente por algún sector de jóvenes, mientras que otro nunca logra una plena integración; incluso, algunos jóvenes se verán involucrados en procesos de des-integración en distintos momentos de su trayectoria escolar”.

²⁴ Valenzuela J. M. (1997). *Culturas juveniles. Identidades transitorias*. en Jóvenes, No. 3. Revista de estudios sobre juventud. Cuarta época. Año 1. Enero-marzo. 1997. Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud. Causa Joven. México, SEP.

²⁵ Terenzi, P., et.al., (1996) *The transition to College: Diverse Students, Diverse Stories*, en *College Studentes: The Envolving Nature of Reserch*. Ashe Readers. Simon & Schuster Custom Publishing. USA, en De Garay S. A., (2003) *Sujetos itinerantes: Los jóvenes universitarios de la Universidad Autónoma Metropolitana*.

Desde diferentes perspectivas analíticas, hace una revisión sobre las corrientes que consideran el éxito, el fracaso o abandono de los estudios universitarios como un campo de investigación que tiene multiplicidad de respuestas en cuanto a las causas, proceso y prácticas sociales que se llevan a cabo en el interior de las instituciones y sobre todo en el proceso de construcción de la personalidad, identidad y vínculos sociales de los jóvenes durante el período universitario²⁶. Crítica así mismo, la postura teórica que atribuye la capacidad de integración y desempeño de los jóvenes universitarios a su origen socio-económico, cuyo determinismo niega la capacidad personal de los educandos o cualquier práctica que promueva la superación educativa personal, que además, deslinda a la institución escolar del trabajo de mejorar y crear políticas y estrategias que faciliten el proceso educativo bajo un marco de equidad.

De ahí que su tesis subraye por una parte, los niveles de integración al contexto académico a través del análisis de diversos factores *condicionantes* de las prácticas escolares, tales como el capital cultural institucionalizado (escolaridad de los padres), el capital cultural objetivado (bienes culturales: libros, librerías, enciclopedias, etc.) el origen social y el perfil socioeconómico de los estudiantes. Por otro lado, los factores que *inciden* en dicha integración y tienen relación directa con el ámbito escolar, como son el origen social, la condición laboral, el perfil demográfico, trayectoria escolar previa, prácticas de consumo cultural y la dimensión institucional (plantel, División académica y cuerpo docente). Y un tercer aspecto, los factores que también *inciden* en la integración de los jóvenes al sistema universitario, a partir de su consumo cultural, debido a que el mundo estudiantil como explica a detalle "no se circunscribe al campo académico y profesional al que pretenden integrarse". El resultado de su estudio arrojó finalmente una tipología de siete perfiles generales de los jóvenes universitarios de la UAM, construida a partir de la conjunción de distintos niveles de integración académica y social, interna a la institución de entre los cuales destaca el perfil de jóvenes estudiantes *Culturalistas-estudiantes*²⁷, en las tres Unidades académicas, y con un 43.5% en el plantel Iztapalapa.

²⁶ Sanford (1962, 1967); Heat (1968, 1977); Feldman y Newcomb, (1969); Creamer (1990); Chickering (1993); Cicourel y Kitsuse (1963); Mc Dermott (1976) y Erickson (1975); Coulon (1990); Pascarella y Terenzini (1991) citados en De Garay Sánchez, Adrián., (2003)

²⁷ "Se conforma por jóvenes estudiantes integrados al sistema social y al mismo tiempo parcialmente integrados al sistema académico. Se trata de sujetos que participan regularmente de todas las actividades culturales que programa la Universidad y, a su vez, llevan a cabo algunas de las prácticas escolares". Ver De Garay, S. A, (2003) *Sujetos itinerantes: Los jóvenes universitarios de la Universidad Autónoma Metropolitana*.

Durante este primer acercamiento, su objetivo final consistió en ofrecer una mirada global que permitiera identificar las maneras particulares en que los jóvenes estudiantes combinan sus diversas prácticas sociales, tanto escolares como de consumo cultural, demostrando la parcialidad de la tesis que manifiesta el origen social y la condición económica limitada como restrictiva para la superación académica, ya que, ésta se vio expresada principalmente en la categoría del capital cultural en su estado objetivado, a nivel del conjunto de la población UAM.

En un segundo contexto, De Garay se centra en los jóvenes estudiantes de la UAM-Azcapotzalco que se mantuvieron en su respectiva carrera durante el primer año de licenciatura; en las principales prácticas académicas y culturales, y en qué medida éstas influyeron para terminar los cuatro años de manera satisfactoria. Observa las diversas formas de transitar por el primer año de licenciatura partiendo de los hábitos desarrollados, previos al ingresar a la universidad; su experiencia y opinión de los profesores durante el bachillerato, sus prácticas de consumo y motivos para estudiar la universidad²⁸.

El análisis de la población estudiantil de este plantel es más específico. Se compone de diversos tipos de trayectorias escolares, desempeño académico y su relación con las prácticas cotidianas que los jóvenes llevan a cabo durante el primer año en la universidad para encontrar los diversos niveles de adaptación a la vida académica, y en qué medida la universidad incide en los *habitus* de su población; es decir, a partir de qué tipo de prácticas, personales o institucionales, se generan algunas de las problemáticas que enfrentan los jóvenes de nuevo ingreso y de qué manera están relacionadas con su capital cultural; entendido como el cúmulo de saberes que integra el universo de dichos jóvenes, quienes, como hemos mencionado, se desenvuelven en multiplicidad de roles que no necesariamente los centran en el rendimiento académico y curricular.

De esta manera no sólo da seguimiento a la generación en estudio, sino proporciona un modelo analítico que nos permite investigar trayectorias escolares y culturales en vías de encontrar caminos que concilien ambos contextos, la educación previa y las nuevas experiencias, y permitan crear ambientes culturales más atractivos –y significativos- para los jóvenes estudiantes sin

²⁸ De Garay, S. A. (2005) *En el camino de la Universidad, Las diversas formas de transitar que los alumnos emplean en el primer año de licenciatura*. México, UAM, Eón Ediciones y Gráficos.

demeritar los objetivos académicos. Nos ofrece una perspectiva alejada de enfoques teóricos que limitan el futuro de los estudiantes a partir de su perfil de ingreso, dejando de lado el universo social y cultural al que se incorporan, donde participan activamente en un proceso de adaptación en varios niveles de integración, transformando o modificando las prácticas, concepciones y resultados académicos.

Hasta este punto, la visión que cada investigador brinda nos permite visualizar la diversidad del universo educativo, ponderando una variable sobre las demás en cada caso y no obstante, dando cuenta de la naturaleza multifactorial de la adaptación al medio académico y social-universitario, que no necesariamente se verá transformada en una integración exitosa en ambos sentidos; de ahí, la inquietud de realizar nuestro estudio de adaptación a la vida académica a partir de las tres perspectivas planteadas, la socioeconómica, la cultural y la institucional sin dejar de considerar por otro lado, el desafío al que se ven enfrentadas las instituciones de educación en México, obligadas a responder a necesidades de desarrollo global en ciencia, tecnología, conocimiento, habilidades y el manejo de información, que hacen la tarea de brindar un nivel de desarrollo educativo congruente con el desarrollo social y económico de un país.

En honor a la verdad, se trata de una prueba parcialmente superada, debido a que aún cuando la oferta educativa tiene mayores alcances y se puede acceder a mejores niveles de preparación, existen también desde hace tres décadas, fenómenos igualmente mayúsculos como el de la reprobación, la permanencia prolongada o el abandono escolar²⁹ cuya relevancia ha obligado a hacer un análisis reiterado así como un debate permanente que nos haga reconsiderar las dimensiones multifactoriales de tales problemáticas en donde cada una de las perspectivas, sea socioeconómica, institucional o cultural; a nivel colectivo o sobre la especificidad escolar, contribuyan a encontrar el camino que organice y fortalezca el proceso de enseñanza-aprendizaje en todas sus dimensiones; en un entendimiento recíproco y significativo, que retroalimente tanto a las instituciones como a las generaciones que egresan de ellas.

²⁹ Bertely, María y Corenstein Martha, (1994) *Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa* en La etnografía en educación. Panorama, práctica y problemas. Rueda M. Delgado y G. y Jacobo Z. (Coordinadores) CISE, UNAM, México.

2.4 METODOLOGÍA

Para observar si el fenómeno de la adaptación a la vida académica depende de algún factor preponderante de los ya esbozados en la teoría, se planteó un acercamiento desde las tres variables mencionadas: la perspectiva socioeconómica, la socio-cultural y la institucional, trabajándose a partir de los métodos cuantitativo y cualitativo con la finalidad de alcanzar el siguiente objetivo general.

2.4.1 Objetivo general

-Ponderar cuál de las tres dimensiones -socioeconómica, socio-cultural e institucional-tienen mayor incidencia en el proceso de adaptación y aprovechamiento de académico entre los jóvenes de nuevo ingreso a la Licenciatura en Antropología Social para identificar, analizar y otorgar jerarquía a las principales dificultades que experimentaron los estudiantes durante el primer año de estudio; la o las variables sobre las cuales recaen dichas problemáticas, sus posibles impactos, así como las estrategias implementadas para adaptarse a la vida académica y universitaria.

2.4.2 Objetivos particulares

-Identificar y analizar los principales factores socioeconómicos, culturales e institucionales que obstaculizan o permiten el buen desempeño de los alumnos durante su primer año de grado; otorgando jerarquía a las principales dificultades experimentadas por los jóvenes durante dicho período.

-Determinar de qué manera influyen estos factores en la adaptación a la vida académica así como la o las variables de las cuales se desprende alguna problemática.

-Explorar las estrategias que implementan los jóvenes estudiantes para transitar por el nuevo sistema educativo.

-Generar iniciativas para el mejor desempeño de los alumnos de primer ingreso, dirigidos a favorecer mayor equidad educativa, y posibilidades de permanencia e integración en la comunidad antropológica.

2.4.3 Forma de trabajo

Se realizó en primera instancia un estudio comparativo sobre las características socioeconómicas de las generaciones 2008 y 2009 de la Licenciatura en Antropología Social con el objetivo de conocer el comportamiento de los estudiantes durante su primer año de grado en torno a problemas de reprobación o abandono escolar. Para tal efecto, se identificaron y analizaron indicadores como son el sexo, la edad y el ingreso mensual familiar y condición laboral en tanto se han tomado en cuenta por otros investigadores cuyos aportes sostienen argumentos que no podrían dejarse de lado. En lo que respecta al capital socioeconómico, la mayoría de los estudios revisados han tomado en cuenta este factor de tal modo, que puede señalarse que los problemas relativos al ingreso económico y la situación laboral se han considerado los condicionantes más generalizadas para la adaptación a la vida académica y su continuidad durante toda la licenciatura, reafirmandose como detonadores del abandono escolar, la reprobación o la permanencia prolongada como lo demuestra el Dr. Javier Rodríguez Lagunas en su investigación en la UAM-Iztapalapa.³⁰

Sobre el análisis cualitativo, los aportes de Adrián de Garay³¹ enriquecen nuestra visión sobre el capital cultural e institucional en lo relativo al entendimiento de los “códigos” de la vida social, académica y universitaria de los jóvenes estudiantes y de qué manera son vivenciados por éstos durante su incorporación y permanencia dentro del nuevo universo educativo. Para este aspecto, dentro de la población de los estudiantes de Antropología Social, se consideraron de manera cuantitativa y como variables independientes, indicadores como son promedio de bachillerato, calificación de examen de admisión a la universidad y promedio general en la

³⁰ Lagunas, R. Javier. (2009) *La deserción escolar en la UAM-I, problemas por resolver para avanzar*. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

³¹ De Garay Sánchez, Adrián., (2005) *En el camino de la Universidad. Las diversas formas de transitar que los alumnos emplean en el primer año de licenciatura*, Universidad Autónoma Metropolitana, Ediciones y Gráficos Eón.

universidad hasta haber cumplido el primer año de licenciatura. Para medir el capital cultural se encuentran consideradas la escolaridad de los padres (capital cultural institucionalizado), tipo de empleo y la condición laboral de cada estudiante por considerarse capital acumulado que expresa su nivel de aprovechamiento; además de una prueba de habilidades sobre la expresión oral y escrita, consideradas como una capacidad que forma parte del capital cultural que consiste en desarrollar conocimientos y habilidades para la vida adulta que derivan del manejo de la lengua materna, las matemáticas, las ciencias y la tecnología; habilidades consideradas dentro del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes implementado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), de la que México forma parte, y evaluadas por el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA)³².

Tras obtener la información y los resultados de ambas generaciones tanto en el aspecto socio-cultural como en el socioeconómico, seguimos dichos los criterios enfocándonos en una segunda etapa: Un acercamiento con carácter exploratorio, hacia el perfil académico y personal de treinta estudiantes de nuevo ingreso de la generación 2009. A través de entrevistas abiertas, semi-estructuradas orientamos la investigación hacia la adaptación a la vida académica y universitaria, con el propósito de observar si respondían a las hipótesis planteadas por los autores que retomamos. Ello nos permitió incursionar con mayor detalle en las dificultades que experimentan durante su tránsito por el primer año de la carrera, así como la naturaleza de éstas.

2.4.4 Muestra

- Se estudió de manera cuantitativa a la población de 121 estudiantes de las generaciones 2008 y 2009 para obtener sus perfiles socioeconómico, sociocultural y académico.
- Se estudió de cualitativamente un grupo de treinta estudiantes de nuevo ingreso generación 2009 quienes cursaban el cuarto trimestre de la Licenciatura en el

³² Zorrilla, A. Juan F., (2007) *Desarrollo de la expresión oral y escrita de los estudiantes que ingresan a la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM-I*, Universidad Autónoma Metropolitana, Perfiles Universitarios, México.

momento de la investigación; centrando el interés en las experiencias, dificultades y estrategias de adaptación a la vida académica.

2.4.5 Sobre el análisis estadístico

Para obtener los datos que revelan la situación académica, socioeconómica y cultural de los alumnos generaciones 2008 y 2009 se acudió al departamento Antropología Social y a la Dirección de Planeación e Información pertenecientes a la Unidad Iztapalapa, así como a la Dirección de Planeación e Información de la Rectoría General de la Universidad, obteniéndose en primer lugar, la información sobre la situación personal de cada alumno, como edad y sexo para tener un marco de referencia sobre la distinción de género y promedio de edad al ingresar a la universidad; datos socioeconómicos como ingreso mensual familiar, tipo de empleo y condición laboral del estudiante. En segundo término, la información sobre la condición académica previa, es decir, institución de procedencia y diferentes promedios de rendimiento escolar: al término del bachillerato, la calificación para ingresar a la universidad y posteriormente, las evaluaciones trimestrales, de acuerdo al modelo educativo UAM-I; finalmente, el promedio general del primer año de la carrera. Se trabajó en correlacionar dichos indicadores para obtener información sobre el comportamiento de los jóvenes, que pudiéramos interpretar dentro del marco teórico de referencia; es decir, si existe relación entre los aspectos socioeconómicos, culturales e institucionales con respecto a la adaptación, permanencia y aprovechamiento académico de los nuevos estudiantes.

2.4.6 Prueba de habilidades de lecto-escritura

Considerado también capital cultural se tomaron en cuenta los resultados de la Prueba Diagnóstica de Habilidades Básicas de Lectoescritura (PHABLE). Dicha investigación se basa en un ejercicio diagnóstico de habilidades básicas del lenguaje³³ diseñado por el Dr. Juan Fidel Zorrilla Alcalá, aplicado por la Dra. Patricia de Leonardo Ramírez y el Dr. Leonardo M. Tyrtania Geidit, ambos adscritos al Departamento de Antropología Social de la UAM-I, los cuales otorgaron precisión

³³ *Prueba Diagnóstica de Habilidades básicas de Lectoescritura*. (PHABLE) Departamento de Antropología Social de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa. México. (Documento interno, 2010)

al perfil de conocimientos y habilidades que verdaderamente poseen los estudiantes de la licenciatura de ambas generaciones ya que, de acuerdo con estudios específicos sobre nuestro país, es preocupante y desalentador que México haya ocupado el penúltimo lugar detrás de Brasil en obtener un porcentaje del 44% de estudiantes que están en el nivel I de desempeño, o por debajo de éste de acuerdo a una escala de 1 a 5, determinadas por el PISA³⁴; es decir, desde la falta de capacidad para reconocer palabras, deletrear, localizar un tema principal y establecer una conexión con la vida cotidiana, hasta dificultad para utilizar la lectura como herramienta que impulsa sus oportunidades educativas, dentro de las cuales, la UAM-Iztapalapa y la División de Ciencias Sociales muestran deficiencias de una magnitud considerable.

2.4.7 Entrevistas abiertas y semi-estructuradas

El aspecto cualitativo se basa en la realización de entrevistas abiertas cuyo objetivo fue el profundizar en las experiencias así como observar las estrategias que implementaron los jóvenes para lograr una adaptación a la vida académica y universitaria que les permitiera concluir el primer año de licenciatura. Así mismo, se aplicó una encuesta sobre aspectos socio-culturales para complementar la información proporcionada.

El acercamiento al grupo se realizó a través de entrevistas individuales o por pares con una frecuencia semanal y duración de una hora u hora y media por sesión; al respecto de lo cual señalamos que la población muestra se sabía designada por el proyecto de investigación y a través de una colaboración voluntaria. Inicialmente, muy pocos estuvieron dispuestos a conceder entrevistas por lo que, como una estrategia más, se propuso tener contacto vía Internet a lo que respondieron favorablemente, incluso accediendo después a entrevistas personales. Algunos de ellos sólo estaban de acuerdo en conceder parte de su tiempo si la experiencia tenía carácter obligatorio.

-“Si no es obligatorio entonces nos vamos...”

³⁴ Zorrilla, A. Juan F., (2007) *El desarrollo de las habilidades de comunicación verbal* en Desarrollo de la expresión oral y escrita de los estudiantes que ingresan a la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM-I, Universidad Autónoma Metropolitana, Perfiles Universitarios, México.

Otro factor relacionado con la cantidad de las entrevistas propuestas fue el tiempo. Algunos estudiantes declaran no tener tiempo para conceder la entrevista, pues la carga académica les exige una menor dispersión en otras actividades. Dicen tener la necesidad de organizarse para leer, estudiar y/o preparar clases y exámenes en general. Más adelante los testimonios develan que este factor parece convertirse en un aspecto que influye de manera importante en el proceso de adaptación a la vida académica.

2.4.7 Observación participante y entrevistas a profesores

Los espacios donde se realizó la observación participante fueron aquéllos relacionados con el campus, tales como aulas, exposiciones abiertas al público, conferencias, la tradicional Conferencia Magistral de bienvenida, la asistencia al Ritual de Iniciación organizado por iniciativa de los estudiantes de generaciones anteriores, cuyo espacio se ha definido en algún lugar de los campos deportivos del plantel y áreas comunes donde suelen reunirse. Así mismo, las entrevistas y charlas con profesores ampliaron la perspectiva de la investigación permitiendo, en lo sucesivo, formular y/o sustentar nuevas hipótesis sobre la adaptación de los estudiantes durante su primer año de educación superior.

2.5 ANÁLISIS CUANTITATIVO

Se analizaron ambas generaciones en lo referente al enfoque socioeconómico y socio-cultural en términos de rendimiento académico. Se realizó trabajo de campo con la población de ambas generaciones a partir de los siguientes aspectos:

2.5.1 Indicadores sobre perfil socioeconómico

En este apartado se tomaron en cuenta indicadores como edad, sexo, estado civil, nacionalidad, hijos, condición laboral, tipo de empleo de los padres, ingresos familiares, aporte económico al núcleo familiar si lo hay.

2.5.2 Indicadores sobre perfil socio-cultural

Los indicadores para este tipo de análisis fueron el capital cultural institucionalizado, es decir, la escolaridad de los padres, la escuela de procedencia, el promedio de preparatoria, puntaje obtenido en el examen de admisión y continuidad en los estudios.

2.5.3 Indicadores sobre perfil institucional (académico)

Los indicadores para este perfil fueron los promedios obtenidos en las escuelas de procedencia, el puntaje obtenido en el examen de admisión a la UAM, el promedio final del primer año de bachillerato y el resultado de la Prueba Diagnóstica de Habilidades Básicas del Lenguaje.

2.6 ANÁLISIS CUALITATIVO

A través de entrevistas abiertas semi-estructuradas, se tomaron en cuenta los puntos que a continuación se detallan para detectar las dificultades que atraviesan los estudiantes durante su primer año universitario:

1. Motivaciones para elegir y estudiar cierta carrera (orientación vocacional)
2. Condiciones y hábitos de estudio (principales dificultades para el estudio, logros)
3. Condiciones y hábitos de vida (salud, alimentación, emociones, familia, amigos)
4. Percepción en torno a la Universidad, departamento de Antropología Social y docentes
5. Actividades Culturales y Recreativas
6. Expectativas académicas y laborales
7. Adaptación e integración a la vida universitaria (decisiones sobre permanencia, abandono temporal/definitivo, cambio de carrera, deseos, etc.)

2.7 CONCLUSIONES

3 VARIABLE INSTITUCIONAL

3.1 Perfil académico

Al considerar el capital cultural personal como una variable importante, entendido como el cúmulo de saberes que integra el universo de cada joven, hemos podido analizar cuantitativamente la situación sobre el desempeño académico de cada estudiante obteniendo datos que revelan el grado en que los estudiantes manifiestan la calidad de los conocimientos y habilidades adquiridos hasta el momento de haber cumplido un año cursando la licenciatura, es decir que la escuela de procedencia, los promedios del bachillerato y examen de admisión a la UAM, el promedio del primer año de licenciatura y el resultado del diagnóstico de habilidades de lectoescritura que se describirá más adelante han sido de gran ayuda para obtener resultados lo más cercano a la realidad del académica de los grupos en estudio. Así mismo se promediaron las evaluaciones con calificación reprobatoria por dos razones principales: puesto que en el sistema escolar UAM sólo toma en cuenta el promedio general a partir de las asignaturas aprobadas el estudiante que reprueba alguna Unidad de Enseñanza Aprendizaje (UEA) cuenta hasta con cinco oportunidades por asignatura, sin considerar el tiempo para acreditarla³⁵ y este hecho afectaría el período de la investigación en tanto se desconoce en qué momento el estudiante con alguna evaluación reprobatoria presentará examen para aprobar la asignatura. Por otra parte, existen estudiantes que sólo aprueban una o dos materias por período y de no tomar en cuenta la totalidad de las evaluaciones obtendrían el mismo, sino es que mejor promedio frente aquellos que aprueban en tiempo y forma todas las asignaturas requeridas por el sistema.

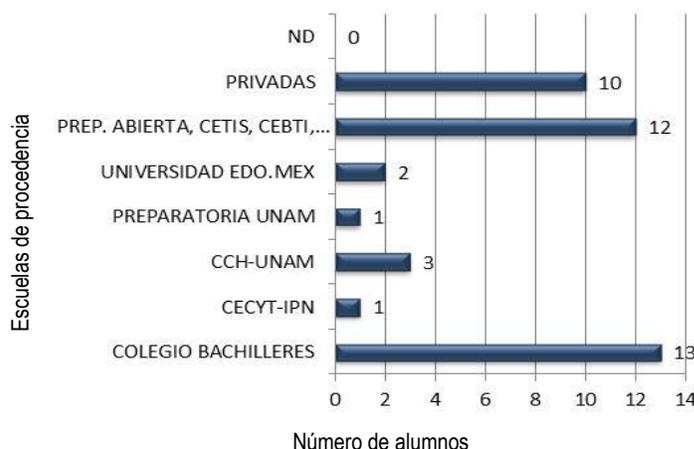
3.1.1 Escuelas de procedencia

Para ingresar a la universidad de acuerdo al reglamento de la UAM, el aspirante debe haber concluido el Nivel Medio Superior antes del inicio de clases del trimestre al que ingresará, con un promedio mínimo de 7.0 y haber sido seleccionado en el examen de admisión. A este respecto, todos los estudiantes de las generaciones estudiadas cumplen con el requisito. El objetivo de

³⁵ Tres oportunidades para cursar la misma asignatura hasta aprobarla y en caso de no hacerlo, dos oportunidades más vía examen de recuperación.

estudiar su escuela de procedencia podría indicar si existe o no una relación particular sobre ésta y el desempeño académico previo a la vida universitaria y consecutivamente en la universidad.

Figura 3.1
Escuelas de procedencia, generación 2008



Fuente: Base AGA-2010

La relación de la figura 3.1 sobre las escuelas de procedencia nos permite observar que el 30.95% del total de alumnos generación 2008 procede del Colegio de Bachilleres. Los Centros de Ciencia y Tecnología del Instituto Politécnico Nacional (IPN) con un estudiante, ocupan el 2.38%. El 7.14% de estudiantes provienen de los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM. Las escuelas Preparatorias de la UNAM representan el 2.38%. Las Universidades del Estado de México, el 4.76%. El Sistema Abierto de Educación Preparatoria, los Centros de Educación Científica y Tecnológica (CECyT'S) y Preparatorias Oficiales del Estado de México representan el 28.57%. Las preparatorias de iniciativa privada, incorporadas tanto a la Secretaría de Educación Pública (SEP) como a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) constituyen el 23.80%.

En primer lugar observamos que los alumnos que ingresan a la UAM-I provienen en una proporción mayoritaria de los Colegios de Bachilleres; en segundo lugar del Sistema de Preparatoria Abierta, preparatorias del Estado de México y los Centros de Bachillerato y/o Capacitación para el Trabajo, Tecnológicos, Agropecuarios o Industriales (CBTI-CBTA, CBTI, CETIS); en tercer término de las preparatorias de iniciativa privada.

La figura 3.2 sobre las escuelas de procedencia muestra que la generación 2009 tiene un porcentaje del 20.89% con catorce estudiantes provenientes del Colegio de Bachilleres. Los CECYT'S del IPN en este caso representan el 2.98% con dos estudiantes. El 1.49% corresponde a las preparatorias y CCH'S dependientes de la UNAM respectivamente. Las escuelas preparatorias del Estado de México se encuentran en el 14.92% con diez estudiantes. El Sistema de Preparatoria Abierta y los Centros de Bachillerato y/o Capacitación para el Trabajo ocupan el 26.86%. Diecinueve escuelas de carácter privado representan el 28.35%. El 2.98% corresponde a dos jóvenes que no definieron su procedencia.

Figura 3.2
Escuelas de procedencia, generación 2009



Fuente: Base AGA-2010

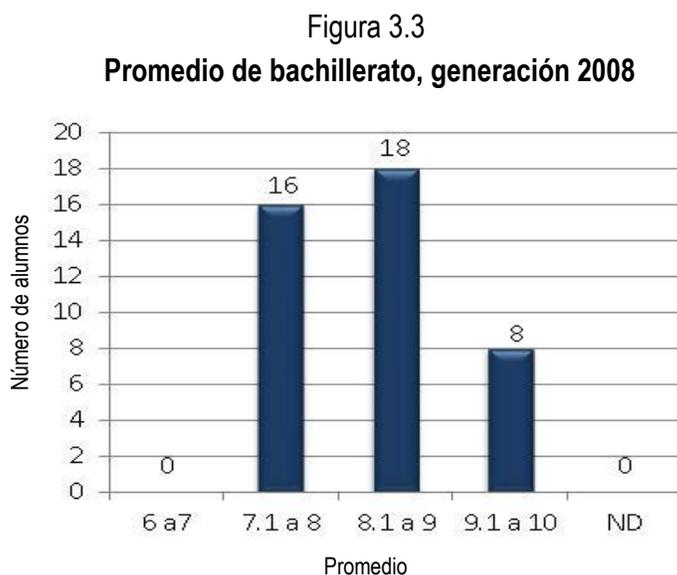
En esta relación observamos que en la generación 2009 la mayoría de estudiantes que ingresaron a la licenciatura en Antropología Social provienen de escuelas privadas. En segundo lugar del Sistema de Preparatoria Abierta y Bachilleratos con Educación Técnica y Tecnológica. El Colegio de Bachilleres en un porcentaje menor pero tan significativo como en la generación anterior. En este caso las preparatorias del Estado de México tienen mayor presencia que en la generación 2008.

Entre ambas generaciones podemos decir que la mayor parte de alumnos que ingresaron a la Licenciatura en el año 2008 provienen del Colegio de Bachilleres y en el año 2009 de escuelas

preparatorias privadas. Estos datos nos permiten observar también que existe en este caso una polaridad entre ambos grupos con respecto a la educación pública y la educación privada, aunque falta por saber si existe algún dato significativo con relación a la escuela de procedencia y el promedio final de bachillerato. El porcentaje restante más significativo se distribuye entre la población proveniente de las preparatorias del Sistema Abierto, los CBTI'S, CBTA'S, CBTI'S o CETIS, dependientes de la Dirección General de Educación Tecnológica.

3.1.2 Promedio de Bachillerato

Como un indicador que consideramos importante para el análisis del perfil académico hemos de dar cuenta del promedio de bachillerato de ambas generaciones ya que nos permite observar el comportamiento escolar previo de los estudiantes y bajo los criterios académicos que utilizan los sistemas escolares. Ello nos permitirá observar más adelante si existe algún tipo de relación con respecto a una trayectoria escolar definida, es decir que existan jóvenes quienes permanezcan en una situación escolar permanente o existan fluctuaciones en su desempeño académico de acuerdo al grado que cursa.



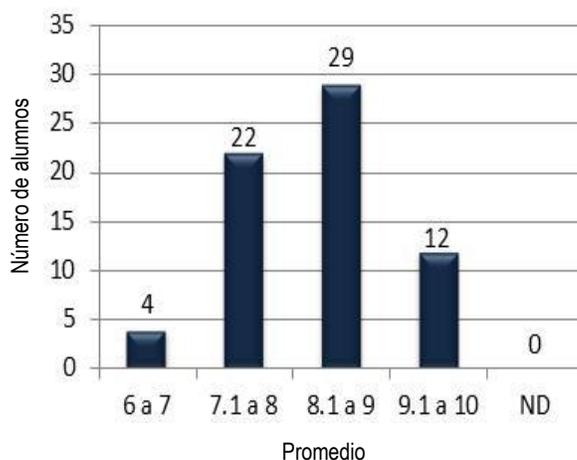
Fuente: Base AGA-2010

La figura 3.3 muestra el promedio final de bachillerato de los alumnos de la generación 2008.. En esta generación no existen jóvenes con promedio final de 6 a 7 de calificación. El 38.09%

es decir, 16 alumnos, obtuvieron un promedio entre 7.1 a 8. El 42.85%, 18 alumnos, obtuvieron entre 8.1 y 9. El 19.04%, 8 alumnos, obtuvieron de 9.1 a 10. De esta relación obtenemos que el grupo mayoritario consiguió un promedio final de bachillerato de 8.1 a 9 de y en segundo término un promedio de 7.1 a 8.

La imagen 3.4 corresponde al promedio de bachillerato generación 2009. En este grupo existen cuatro jóvenes con promedio final de 6 a 7 de calificación que representan el 5.97%. Los alumnos que tiene promedio de 7.1 a 8, son veintidós y representan el 31.34%. Al grupo mayoritario de veintinueve estudiantes, corresponde el 43.28% con un promedio de 8.1 a 9 de calificación. Los doce restantes con promedio de 9.1 a 10 integran el 17.91%. No hay datos de un alumno, es decir del 1.49%.

Figura 3.4
Promedio de bachillerato, generación 2009



Fuente: Base AGA-2010

Al observar ambas generaciones tenemos que mientras en la generación 2008 existen ocho estudiantes, un porcentaje del 19%, con promedio de entre 9.1 a 10, provenientes del Colegio de Bachilleres, en la generación 2009 son doce estudiantes los que obtuvieron estas mismas calificaciones, de los cuales cuatro provienen también del Colegio de Bachilleres y ocho de escuelas privadas. Por otro lado, en la generación 2008 el 40.4% de estudiantes con promedio entre 8.1 y 9 de calificación está integrado por estudiantes provenientes de las escuelas de educación tecnológica en primer lugar; en segundo término del Colegio de Bachilleres y escuelas privadas, mientras que en

la 2009 el 43% con el mismo promedio proviene de escuelas privadas. Es decir, que nuevamente se observa una diferencia sustancial entre una generación y otra: los mejores promedios de la generación 2008 provienen de la educación pública mientras que los mejores promedios de la generación 2009 del sector privado. Para ambas generaciones el promedio de aprovechamiento escolar recae se concentra entre 8.1 y 9 de calificación.

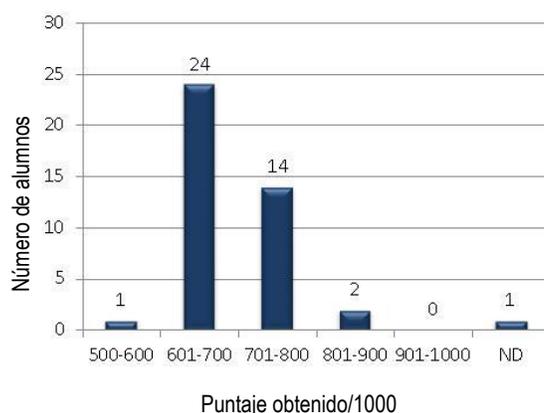
3.1.3 Examen de admisión UAM

El examen de selección se rige por el Sistema de Admisión y Seguimiento en el cual se establecen los mecanismos generales para determinar el contenido del examen, su elaboración y los criterios técnicos que determinan su calidad. El contenido del examen se determina por una Comisión Académica representativa de las divisiones académicas de la Universidad; esta Comisión elabora la Tabla de Validez de Contenido en la que se especifican los temas y subtemas, se otorga un porcentaje a cada tema en el conjunto y los niveles de complejidad con que se elaboran los reactivos; que son elaborados por profesores de la Universidad y profesores externos, con base en la Tabla de Validez de Contenido. Dichos reactivos deben ser elaborados cumpliendo con lo estipulado en un Manual ya establecido. Así mismo, para evaluar la calidad del examen se emplea la teoría que se aplica a “pruebas referidas a la norma”, que se emplean en procesos de selección donde se busca determinar la capacidad académica y/o de habilidades de diversos concursantes, respecto al conjunto de quienes participan. Esto es, que se determina cuál concursante tiene mejor desempeño que el otro, para poder ser elegido. Los temas y subtemas de los exámenes se dan a conocer con anterioridad en la ‘Guía de estudio para el examen de selección’ y existen cuatro guías que corresponden a los cuatro tipos diferentes de examen que se aplican en la Universidad. Con relación a estos antecedentes hemos elaborado un análisis estadístico sobre el puntaje obtenido por los estudiantes de ambas generaciones para haber ingresado a la universidad, sobre una base de 1000 puntos, tomándose éste como referencia a su capital acumulado en lo que se refiere al desempeño académico.

La figura 3.5 muestra la relación del puntaje obtenido en el examen de admisión. El 2.38% de los estudiantes de nuevo ingreso obtuvo entre 500 y 600 puntos en el examen de admisión de un

total de 1000 reactivos. El 57.14%, veinticuatro estudiantes obtuvieron entre 601 y 700 puntos. Catorce estudiantes, el 33.33%, acreditaron con una puntuación de entre 701 y 800 reactivos. Sólo el 4.76%, es decir, dos de 42 estudiantes, aprobó con más de 800 sin rebasar los novecientos puntos. Ningún estudiante obtuvo un puntaje de entre 901 y 1000. No existen datos de un estudiante.

Figura 3.5
Examen de admisión UAM, generación 2008



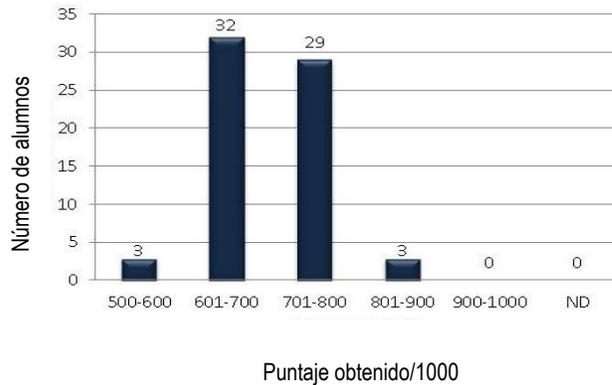
Fuente: Base AGA-2010

Entre ambas generaciones podemos observar que existe una minoría tanto en los grupos que obtuvieron un puntaje de entre 500 y 600 reactivos, como en aquellos que obtuvieron una puntuación de 801 a 900. Los grupos donde se concentra el mayor número de jóvenes de nuevo ingreso en ambas generaciones son aquellos que obtuvieron de 601 a 700 y de 701 a 800 puntos.

La figura 3.6 muestra que el 4.47% corresponde a tres estudiantes con un resultado del examen de admisión entre los quinientos y seiscientos puntos³⁶. El 47.76% pertenece a treinta y dos estudiantes que obtuvieron entre 601 y 700 reactivos. El 43.28% representa a aquellos entre 701 y 800 puntos. Los puntajes entre 8001 y 900 corresponden a tres jóvenes quienes representan el 4.47%. Ningún estudiante obtuvo más de novecientos puntos.

³⁶ Los puntajes mínimos de desempeño en el examen son establecidos por cada carrera y son determinados por los Consejos Divisionales. Fuente: Departamento de Admisión de la Coordinación General de Información Institucional dependiente de la Secretaría General, con base en las facultades establecidas en el Reglamento Orgánico de la UAM y Rectoría General, México, D. F., junio 2010. Documento de uso interno.

Figura 3.6
Examen de admisión UAM, generación 2009

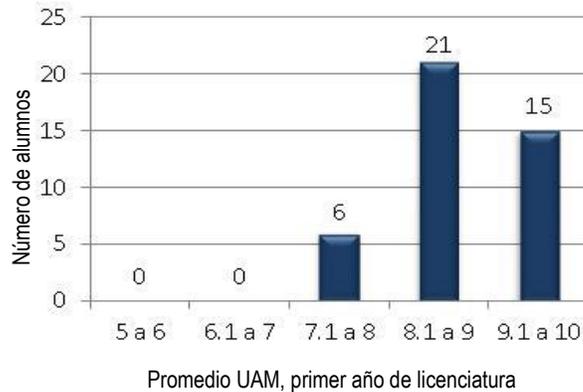


Fuente: Base AGA-2010

3.1.4 Promedio UAM

La figura 3.7 muestra el promedio del primer año universitario generación 2008. No existen alumnos cuyo promedio haya sido de 5, 6 ó 7 de calificación. El primer grupo corresponde al promedio entre 7.1 y 8 y atañe a seis estudiantes quienes representan el 14.28%. Con promedio de 8.1 a 9 se encuentran veintiún jóvenes que representan el 50% mientras que quince estudiantes con calificaciones de 9.1 a 10, conforman el 35.71%. No existen datos de que algún estudiante haya abandonado la licenciatura durante este período.

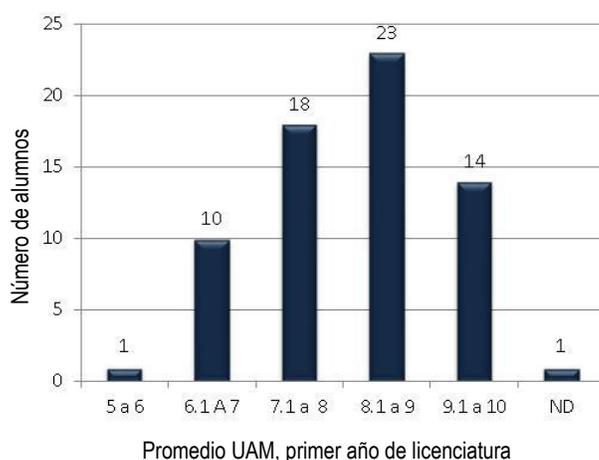
Figura 3.7
Promedio UAM, generación 2008



Fuente: Base AGA-2010

La figura 3.8 muestra el promedio del primer año universitario generación 2009. Existe un alumno cuyo promedio a la hora de analizar los datos ya era de calificación reprobatoria, constituye el 1.49% de la generación. El siguiente grupo corresponde al promedio de entre 6.1 y 7 y representa el 14.92% con diez alumnos; con promedio de 7.1 a 8 se encuentran dieciocho estudiantes que representan el 26.86% mientras que los veintitrés estudiantes con calificaciones de 8.1 a 9, conforman el 34.32%. El grupo de catorce jóvenes con promedio de 9.1 a 10 corresponde al 20.89%.

Figura 3.8
Promedio UAM, generación 2009



Fuente: Base AGA-2010

Existe un estudiante cuyos datos aparecen en la base como baja definitiva, lo cual indica que existe hasta el momento una deserción en el primer año de la licenciatura de 1.49% en este grupo.

Al comparar ambas generaciones observamos que aún cuando la generación 2008 es menos numerosa, tiene mejores promedios, no existen calificaciones reprobatorias ni promedios menores a 7; la mayor población se concentra en el promedio entre 8.1 y 9 lo que representa el 50% del grupo, mientras que en que la generación 2009 todos los rangos de evaluación muestran la existencia de algún estudiante, incluso en calificaciones reprobatorias. La mayor población en esta generación también se concentra en el promedio de 8.1 a 9 por diferencia de dos estudiantes. Los jóvenes cuyo promedio final del primer año es de 9.1 a 10 de calificación generación 2008 representan 35.71%, mientras que los estudiantes generación 2009 el 20.89%. Si tomamos en

cuenta los indicadores que hemos analizado hasta el momento comparativamente obtenemos que los datos más significativos en cada generación son los siguientes:

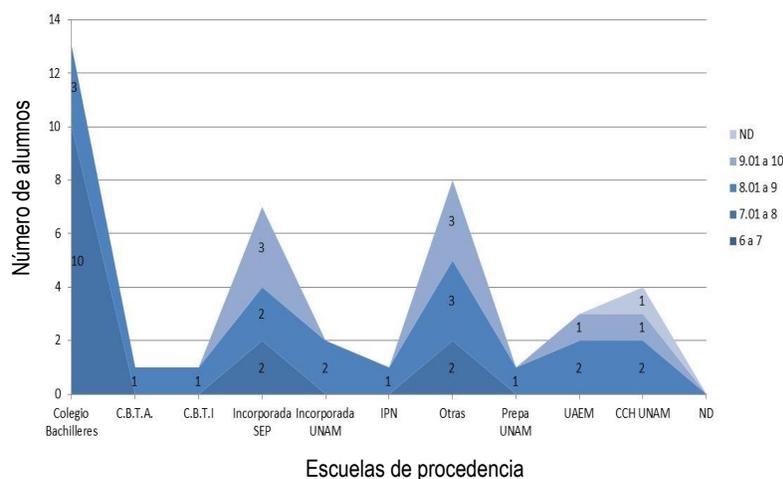
CUADRO 3.1

Comparativo de indicadores sobre historial académico, generaciones 2008 y 2009.

2008	2009
El 30.95% de los alumnos que ingresaron a la UAM-I provienen de los Colegios de Bachilleres; en segundo lugar del Sistema de Preparatoria Abierta, preparatorias del Estado de México y Centros de Bachillerato y Capacitación Tecnológica, Agropecuaria o Industrial; en tercer término de preparatorias particulares.	El 28.35% de estudiantes provienen de escuelas privadas. En segundo lugar del Sistema de Preparatoria Abierta y Bachilleratos con Educación Técnica y Tecnológica. En tercer lugar de los Colegios de Bachilleres. Las preparatorias del Estado de México tienen mucha mayor presencia en este grupo.
El 42.85%, 18 alumnos, obtuvieron un promedio final de bachillerato de 8.1 a 9 de calificación.	El 43.28%, veintinueve alumnos, obtuvieron un promedio de bachillerato de 8.1 a 9 de calificación.
El 40.4% de estudiantes con promedio entre 8.1 y 9 está integrado por estudiantes provenientes de Centros de Capacitación Técnica y Tecnológica de los Colegios de Bachilleres y de escuelas privadas.	El 43% con promedio de 8.1 a 9 proviene de escuelas privadas. En segundo lugar del Sistema de Preparatoria Abierta y Bachilleratos con Educación Técnica y Tecnológica.
El 57.14% del grupo obtuvo entre 601 y 700 puntos en el examen de admisión a la UAM-I	El 47.76% del grupo obtuvieron entre 601 y 700 puntos en el examen de admisión a la UAM-I.
Veintiún jóvenes, el 50% de estudiantes, aprobó el primer año universitario con un promedio de 8.1 a 9.	Veintitrés estudiantes, el 34.32% aprobó el primer año universitario con un promedio de 8.1 a 9.
El 35.71% de estudiantes aprobó el primer año universitario con un promedio de 9.1 a 10 de calificación.	El 20.89% del grupo aprobó el primer año universitario con un promedio de 9.1 a 10 de calificación.
No existe deserción en este grupo.	El 1.49 %, un estudiante, se dio de baja definitivamente

3.2 CRUCE DE INDICADORES ACADÉMICOS

Figura 3.9
Promedio de bachillerato y escuelas de procedencia, generación 2008



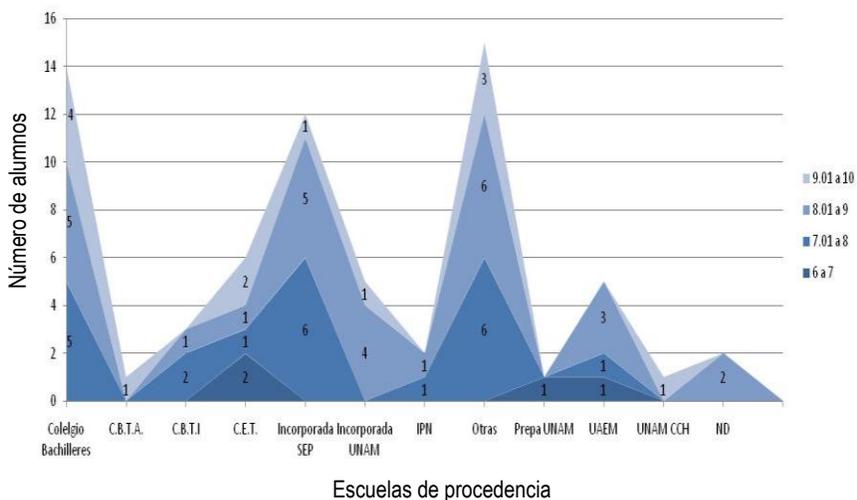
Fuente: Base AGA-2010

En la figura 3.9 se compara la escuela de procedencia y el promedio final obtenido en el bachillerato de la generación 2008. Los promedios más bajos, 7.01 a 8 con catorce estudiantes se muestran en el primer nivel y provienen del Colegio de Bachilleres, de las escuelas preparatorias incorporadas a la SEP y otras no definidas. El área más extensa se encuentra en el siguiente nivel, representa los promedios entre 8.01 a 9, con un total de dieciocho alumnos, se observa además que de todas las escuelas han egresado alumnos con este promedio en un rango entre uno y tres alumnos por escuela. Los promedios más altos, 9.01 a 10 se ubican en el tercer nivel y provienen de escuelas preparatorias incorporadas a las SEP, UAEM, CCH y otras no definidas sumando ocho alumnos entre todas las instituciones. Existe un alumno que no proporcionó datos y está graficado en color azul más claro.

En este caso, la mayor cantidad de jóvenes se concentra en los promedios entre 8.01 y 9 de calificación y representan el 42.85% de la generación. El 33.33% está representado por los promedios entre 7.01 y 8 y el 19.04% lo ocupan los promedios entre 9.01 a 10; el 2.38% restante corresponde al joven que no proporcionó datos. En mayor o menor cantidad de alumnos todos los

promedios se distribuyen en todas las escuelas de procedencia siendo las más significativas el Colegio de Bachilleres, las preparatorias de carácter privado y otras no definidas.

Figura 3.10
Promedio de bachillerato y escuelas de procedencia, generación 2009



Fuente: Base AGA-2010

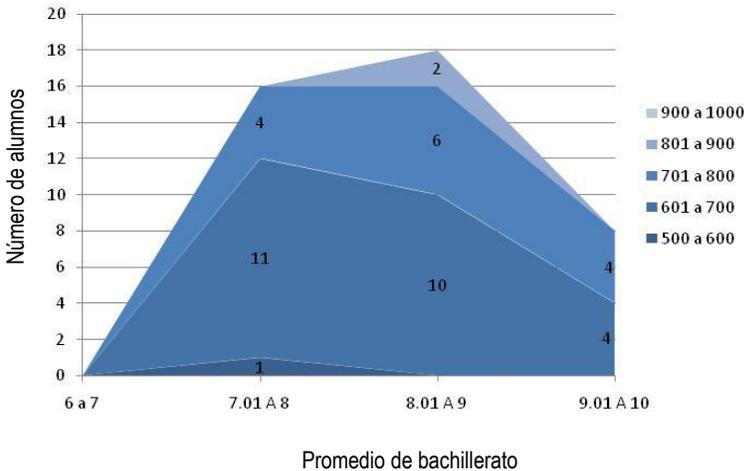
En la figura 3.10 se compara la escuela de procedencia y el promedio final obtenido en el bachillerato de la generación 2009. Los promedios más bajos en este caso son de 6 a 7, muestran cuatro estudiantes provenientes de escuelas privadas incorporadas a la SEP, preparatorias de la UNAM y del Estado de México. El siguiente, representa los promedios entre 7.01 y 8, se constituye de veintidós jóvenes provenientes del Colegio de Bachilleres, CBTI, escuelas privadas incorporadas a la SEP, CECYT, preparatorias incorporadas a la Universidad del Estado de México y otras no definidas. En el tercer nivel se encuentran veintiocho estudiantes quienes representan los promedios entre 8.01 y 9. Los promedios más altos, 9.01 a 10 se ubican en el último campo y provienen del Colegio de Bachilleres, CBTA, CET, preparatorias incorporadas a las SEP, UNAM, del CCH, y otras no definidas sumando trece alumnos entre todas las instituciones. Existen dos jóvenes que no proporcionaron datos.

En este caso, la mayor cantidad de jóvenes se concentra en los promedios entre 8.01 y 9 de calificación quienes representan el 41.79% de la generación. El 32.83% está expresado en los

promedios entre 7.01 y 8 y el 19.40% en los promedios entre 9.01 a 10. En mayor o menor cantidad de alumnos todos los promedios se distribuyen también en todas las escuelas de procedencia entre las que destacan nuevamente el Colegio de Bachilleres, las preparatorias privadas y aquellas no definidas. El 2.98% restante atañe a los estudiantes que no proporcionaron datos.

En ambos casos, obtenemos que en una y otra generación la mayor cantidad de jóvenes se concentra en los promedios entre 8.01 y 9 de calificación, y en los promedios entre 7.01 y 8 en segundo término. Así mismo que las escuelas de procedencia con mayor representación son los Colegios de Bachilleres y las preparatorias particulares.

Figura 3.11
Promedio de bachillerato y examen de admisión, generación 2008

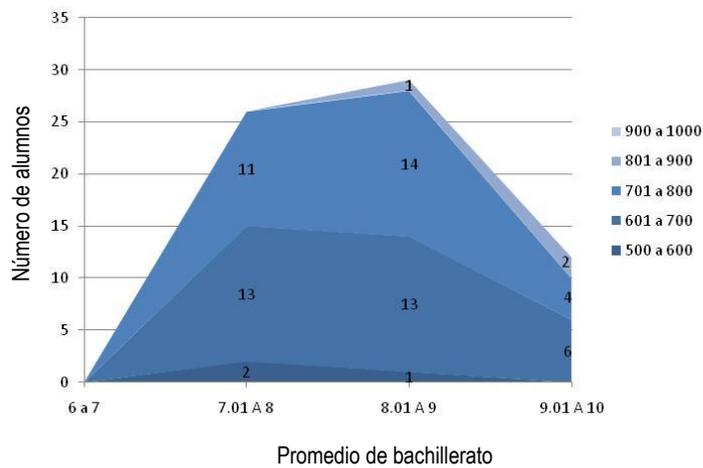


Fuente: Base AGA-2010

La figura 3.11 se analiza la relación del promedio de bachillerato y el puntaje obtenido en el examen de admisión generación 2008. El área más pequeña está compuesta por un alumno que obtuvo un promedio de bachillerato de 7.01 a 8 de calificación y un puntaje entre 500 de 600 reactivos, éste representa el 2.38%. El siguiente, mucho más grande está compuesta por veinticuatro alumnos, es decir el 57.14% cuyo promedio va de 7.01 a 10 de calificación y un puntaje de 601 a 700 puntos; en el área siguiente, el 33.33% tienen estos mismos promedios y un puntaje de 701 a 800. El área superior está constituida por dos estudiantes con un promedio de 8.01 a 9 y un puntaje entre 801 a 900 reactivos quienes representan el 4.76%. Ningún estudiante obtuvo más de

901 puntos. A este respecto sólo existe una relación congruente con ambos indicadores en dos alumnos, es decir que obtuvieron un promedio final de bachillerato de entre 8.01 y 9 de calificación frente a 801 y 900 puntos en el examen de admisión, es decir que éstos representan el 4.76% de todo el grupo. El dato más significativo de esta gráfica nos dice que el 59.52% de alumnos obtuvo una puntuación de 601 a 700 sobre una base de mil reactivos, la mínima requerida para ingresar a la UAM, así mismo, un promedio final de bachillerato de entre 7.01 y 8 de calificación.

Figura 3.12
Promedio de bachillerato y examen de admisión, generación 2009



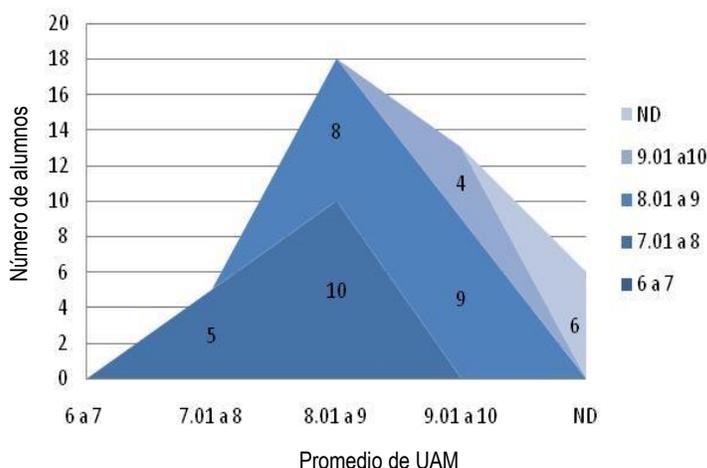
Fuente: Base AGA-2010

En la figura 3.12 se analiza esta misma relación, promedio de bachillerato y puntaje en examen de admisión generación 2009. El primer campo está constituido por 3 estudiantes, el 4.47%, quienes obtuvieron un promedio de entre 7.01 y 9 de calificación y una puntuación de entre 500 y 600 reactivos. El área siguiente está compuesta por 32 estudiantes que obtuvieron un promedio de 7.01 a 10 y 601 a 700 puntos, representan el 47.76%. El área en tercer lugar constituye el 43.28% y comprende 29 jóvenes cuyos promedios están también entre 7.01 y 10 y obtuvieron una puntuación entre 7001 a 800 puntos. El último campo en la parte superior consta de 3 estudiantes, el 4.47%, con promedios de 8.01 a 10 quienes obtuvieron de 801 a 900 puntos. No existe área que represente los 500 a 600 puntos así como de 901 a 1000. El dato más revelador en este apartado nos dice que el 47.76% del grupo obtuvo una puntuación de 600 a 700 reactivos y un promedio final de bachillerato de entre 7.01 y 10 de calificación; es decir que en el caso de los alumnos de nuevo ingreso a la licenciatura generación 2009, cerca de la mitad de los estudiantes ingresaron también con los

puntajes más bajos en el proceso de selección sin importar su promedio de bachillerato. El segundo grupo más importante alcanzó de 700 a 800 puntos.

Comparadas ambas generaciones observamos que cerca del 60% de la generación 2008 ingresó con los puntajes más bajos en el proceso de selección sin importar con que promedio egresaron del bachillerato, mientras que en la generación 2009 dicho porcentaje se acerca al 50% del grupo. Con relación a los promedios de bachillerato y los puntajes más altos en el examen de selección de ambas generaciones, han sido de alumnos que provienen de los Colegios de Bachilleres y preparatorias particulares. Del total de alumnos de nuevo ingreso generación 2008, el 19.04%, 8 estudiantes, obtuvo un promedio de entre 8.01 y 9, aunque una puntuación de entre 600 y 800 puntos. De la generación 2009 sólo el 2.98%, 2 estudiantes, lograron un promedio final de 9.01 a 10 en el bachillerato y una puntuación de entre 800 y 900 reactivos. De este análisis obtenemos que por el momento no existen datos que nos inclinen a pensar que el capital acumulado previo a la vida universitaria tiene preeminencia para obtener un buen desempeño en el examen de admisión a la licenciatura, o más aún en la experiencia académica universitaria. Así mismo, destaca el hecho de que el desempeño de los alumnos en el bachillerato no se ve reflejado en los resultados del examen de admisión a la universidad.

Figura 3.13
Promedio de bachillerato y promedio UAM, generación 2008

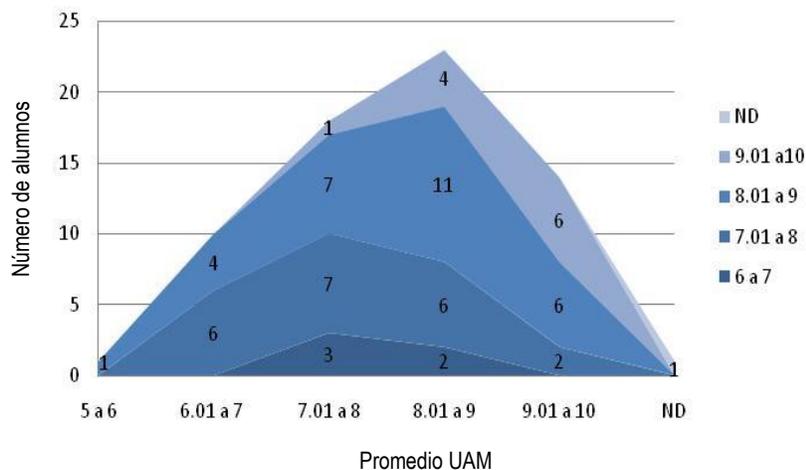


Fuente: Base AGA-2010

La relación de la figura 3.13 muestra los promedios de bachillerato y del primer año de licenciatura generación 2008. En primer término no existen estudiantes con promedios menores a siete. El nivel inferior muestra cinco estudiantes cuyos promedios en ambos grados fueron 7.01 a 8 de calificación y diez más con promedio UAM de 8.01 a 9; El campo numero dos hace referencia a diecisiete jóvenes con promedio de bachillerato de 8.01 a 9 y promedio UAM de 8.01 a 10. El área siguiente representa a cuatro estudiantes cuyos promedios en ambos grados, fueron de 9.01 a 10. La zona que muestra seis elementos no tiene datos en la base.

En esta relación los promedios más bajos en ambos grados son de 7.01 a 8 que representa el 11.90% de la generación; los jóvenes con promedio de 8.01 a 9 constituyen el 42.85%; el 30.95% corresponde al grupo cuyos promedios fueron de 9.01 a 10 en ambos grados. El 14.28% restante corresponde a quienes no tienen datos en la base. Este grupo muestra en general una relación congruente entre ambos promedios y en algunos casos un incremento en el promedio UAM hasta de un punto en cada grupo.

Figura 3.14
Promedio de bachillerato y promedio UAM, generación 2009



Fuente: Base AGA-2010

La figura 3.14 muestra la relación entre el promedio final de bachillerato y el promedio del primer año de licenciatura, generación 2009. Podemos observar en el primer nivel que cinco jóvenes obtuvieron un promedio final de bachillerato entre 6 y 7 mientras que en su primer año de

licenciatura obtuvieron de 7.01 a 9. En el campo siguiente veintiún estudiantes obtuvieron de 7.01 a 8 en la preparatoria y entre 6 y 10 en el primer año de licenciatura; En el tercer espacio existen veintinueve estudiantes cuyo promedio final de bachillerato se encuentra entre 8.01 y su promedio del primer año entre 5 y 10 de calificación. El área superior está constituida por once jóvenes cuyos promedios en ambos grados están en un rango entre 7.01 y 10. Un joven más tiene un promedio de bachillerato entre 9.01 y diez y un promedio UAM de 5. No existen datos de un estudiante.

De esta relación podemos destacar que nueve estudiantes, el 10.44%, mantuvieron el mismo promedio de 7.01 a 8 tanto en el bachillerato como en su primer año de licenciatura. El 16.41%, 11 jóvenes, conservaron un promedio de 8.01 a 9 en ambos niveles y seis chicos más, mantuvieron un promedio de 9.01 a 10 lo cual representa el 8.95% de la generación. Es decir que el 35.8% del grupo mantuvo el mismo promedio o dentro del mismo rango durante la trayectoria escolar que estamos observando mientras que en el 64.2% de la muestra los promedios variaron significativamente.

Entre ambas generaciones podemos interpretar que la 2008 es la más estable en cuanto a mantener una trayectoria académica sin fluctuaciones importantes, en el grupo 2009 existe más movilidad en los promedios finales, lo que nos permite considerar que la trayectoria escolar previa no es necesariamente importante con relación a el desempeño escolar posterior.

3.3 DIAGNÓSTICO DE HABILIDADES DE LECTO-ESCRITURA

Como expusimos en el marco teórico, para medir el capital cultural que nos permitiera observar el rendimiento escolar de cada generación se consideraron los indicadores: las calificaciones obtenidas en el bachillerato, las calificaciones obtenidas en el examen de admisión a la UAM y el promedio final del primer año universitario como una variable sustantiva que podía guiarnos sobre el desempeño académico actual de los estudiantes. Aunado a ello se consideró para el análisis el resultado de una prueba de habilidades de lectoescritura realizada por investigadores del Departamento de Antropología Social de la UAM Iztapalapa.

Dicha investigación se basa en un Diagnóstico de Habilidades Básicas del Lenguaje³⁷ diseñado por el Dr. Juan Fidel Zorrilla Alcalá, aplicado por la Dra. Patricia de Leonardo Ramírez y el Dr. Leonardo M. Tyrtania Geidit, ambos adscritos al Departamento de Antropología Social especialistas en investigaciones sobre educación superior. Es una prueba relacionada con las habilidades de la expresión oral y escrita de los estudiantes que ingresan a la Licenciatura en Antropología Social, elaborada para evaluar los conocimientos y habilidades básicas que efectivamente poseen los estudiantes de las generaciones que estamos estudiando, consideradas como capacidades que forman parte de su capital cultural. La prueba consiste en medir el desarrollo de los conocimientos y habilidades acumulados. Como antecedentes a esta prueba se puede mencionar el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes implementado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) de la que México forma parte, y el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA)³⁸

Juan Zorrilla explica que la manera como es concebida hoy día la competencia de lectoescritura necesaria para un aprovechamiento adecuado de las oportunidades que ofrecen los estudios de nivel superior es muy diferente de cómo era entendida hace 25 o más años, incluso en el ámbito de los especialistas. En este lapso refiere una nueva forma de ponderar dicha competencia que ha llevado a los países desarrollados, aquellos agrupados en la OCDE a modificar de manera importante los planes y programas de sus respectivos sistemas educativos. No se trata sólo de saber leer y escribir sino de comprender, desarrollar la argumentación y la manejar la lengua correctamente. Explica también que este proceso no ha sido exclusivo de la educación sino que en el ámbito de la cultura del trabajo el concepto de competencias básicas ya había adquirido, desde finales de los años ochenta y principios de los noventa, una relevancia semejante. En ambos casos, se reconoce la función primordial que tiene el dominio de la comunicación verbal y escrita³⁹.

³⁷ *Prueba Diagnóstica de Habilidades básicas de Lectoescritura.* (PHABLE) Departamento de Antropología Social de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa. México. (Documento interno, 2010)

³⁸ Programme for International Student Assessment (PISA). Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes en el que cada tres años se mide, entre más de 40 países, el desempeño académico, los conocimientos y habilidades para desarrollarse en la vida adulta de los estudiantes, en diferentes niveles académicos.

³⁹ Zorrilla, A. Juan F., (2007) *Desarrollo de la expresión oral y escrita de los estudiantes que ingresan a la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM-I*, Universidad Autónoma Metropolitana, Perfiles Universitarios, México.

En lo que respecta a nuestro país, revela un preocupante y desalentador panorama en el que México ocupa el penúltimo lugar detrás de Brasil, con un porcentaje del 44% de estudiantes que están en el nivel I de desempeño o por debajo de éste, de acuerdo a una escala de 1 a 5 niveles determinada por el PISA; es decir, que adolecen, desde la falta de capacidad para reconocer palabras, deletrear, localizar un tema principal y establecer una conexión con la vida cotidiana, hasta la dificultad para utilizar la lectura como herramienta que impulsa sus oportunidades educativas.

Un concepto central en el estudio del PISA, es el de *literacy* o alfabetización académica cuyo desarrollo forma parte de la plataforma mínima que deben de tener todos los ciudadanos, antes de que sus respectivas formaciones se bifurquen entre quienes acceden a estudios superiores y aquellos que obtienen preparación para los trabajos técnicos y profesionales medios. Este dominio de conocimientos, habilidades y destrezas genéricos constituye un estándar básico, que es justamente el que se quiere medir en la prueba de habilidades básicas desarrollada en el Departamento de Antropología y aplicado a las generaciones que participan en este estudio.

Los resultados señalan de la prueba PISA incorporan tanto a escuelas rurales como urbanas; privadas y públicas, pequeñas y grandes, con lo cual se revela un problema de carácter estructural cuya debilidad se traduce en dificultades para leer analíticamente todo tipo de textos, incapacidad para llevar a cabo descripciones y narraciones de acuerdo con instrucciones y confusión ante la tarea de reseñar una variedad de hipótesis para ponderar el estado de una cuestión. Además de que estas habilidades conciernen a tareas menos complejas que las relativas a la capacidad de plantearse problemas dentro de diferentes disciplinas o en relación a retos determinados. Tampoco están comprendidas las destrezas para construir un argumento sólido y convincente en torno a un principio que tiene que ser defendido, o a formular una hipótesis a ser probada mediante una investigación. Ante este hecho, nos dicen los investigadores, la incapacidad para dominar la lectoescritura en un sentido amplio involucra el hecho de no contar con la capacidad para trascender los lugares comunes.

De acuerdo con la perspectiva de nuestro trabajo, pensamos que este diagnóstico complementa los demás indicadores escolares y nos permite observar la relación que existe entre el

comportamiento académico de los estudiantes, evaluado por cada profesor-investigador y establecido por el nivel educativo universitario y el grado de habilidades mínimas básicas con las que ingresaron a la carrera de Antropología.

La prueba se basa en la medición de tres estándares básicos para identificar niveles de desempeño relativos a la calidad de la comprensión y el uso del lenguaje escrito, específicamente relacionado con las habilidades que se describen a continuación:

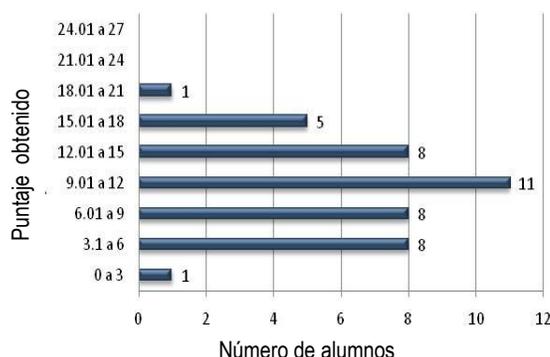
COMPRESIÓN DE UN TEXTO: Se espera que el alumno identifique el tema central; el propósito del texto; los argumentos o partes que lo componen; la función de cada parte del texto; identifique la conclusión y valore el texto.

ESTABLECER UNA TESIS Y ARGUMENTARLA: Se espera que el alumno tenga algún conocimiento del tema; interprete los datos; logre establecer una tesis; desarrolle su argumentación; elabore un cierre o conclusión.

USO DEL LENGUAJE: Se espera que el estudiante domine el uso de lenguaje para lo cual se toman en cuenta los criterios sobre el uso correcto de la ortografía y puntuación; la gramática y manejo de un vocabulario correcto.

De estos aspectos se realizó un ejercicio encaminado a examinar los elementos que requerían mayor reforzamiento a través de veintisiete reactivos que daban prioridad a cada una de las habilidades descritas arriba. Para nuestro análisis englobamos dichos reactivos en un total que nos permitiera observar de manera general el desempeño de nuestros estudiantes que graficamos por generación como muestra la figura 3.15.

Figura 3.15
Habilidades de lectoescritura, generación 2008



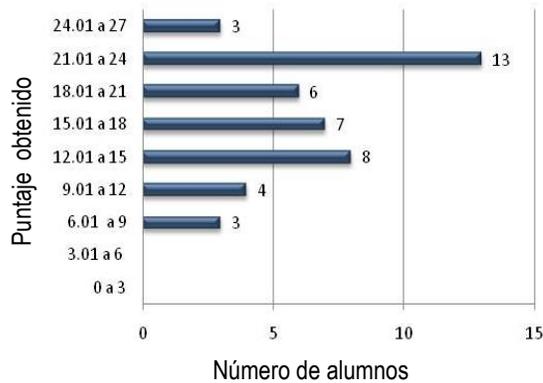
Fuente: PHABLE, 2009

Esta figura (3.15) muestra la relación entre los resultados de la prueba de de habilidades realizada en el Departamento de Antropología Social de la UAM-Iztapalapa entre 42 jóvenes de la generación 2008. En el primer grupo existe un joven quien obtuvo entre 0 y 3 puntos. En el segundo, 8 estudiantes obtuvieron entre 3 y 9 puntos. Los jóvenes quienes alcanzaron de 9 a 12 puntos suman un total de 11. Ocho estudiantes má obtuvieron entre 12 y 15 puntos, mientras que 5 lograron de 15 a 18. Solamente un estudiante obtuvo la puntuación más alta que fue entre 18 y 21 puntos. Es decir que en este grupo el 40.47% obtuvieron de 0 a 9 puntos; el 57.14% obtuvo de 9.01 a 18 y el 2.38 % una puntuación entre 18.01 y 21. Ningún estudiante superó esta última puntuación.

La figura 3.16 muestra la relación sobre los resultados obtenidos en la prueba realizado con 44 estudiantes de los 67 que constituyen la generación 2009⁴⁰. Como podemos observar no existen estudiantes quienes hayan obtenido menos de 6 puntos. Existen 3 jóvenes quienes obtuvieron entre 6.01 y 9 puntos, 4 jóvenes quienes alcanzaron de 9.01 a 12, 8 estudiantes consiguieron entre 12.01 y 15 puntos, mientras que 7 lograron de 15.01 a 18. Seis más obtuvieron una puntuación entre 18.01 y 21. Trece sacaron entre 21.01 y 24, mientras que 3 obtuvieron entre 24.01 y 27 puntos. Es decir que en este grupo el 6.81% obtuvieron de 0 a 9 puntos; el 43.18% obtuvo de 9.01 a 18 puntos; el 13.63% obtuvo de 18.01 a 21 reactivos, el 29.54% obtuvieron entre 21.01 y 24 puntos y el 6.81% una puntuación entre 24.01 y 27.

⁴⁰ Los 23 estudiantes faltantes no estaban presentes el día en que se aplicó la prueba por cuestiones de horario.

Figura 3.16
Habilidades de lectoescritura, generación 2009



Fuente: PHABLE, 2009

Si hacemos un recuento con respecto a los indicadores estudiados hasta el momento, tenemos que, sobre las escuelas de procedencia el 30.95% de alumnos generación 2008 procede del Colegio de Bachilleres y el 28.35% de escuelas privadas. Con respecto al promedio final de bachillerato, el 42.85% generación 2008 obtuvieron entre 8.1 y 9 de calificación mientras que en la 2009 el 43.28% obtuvo el mismo promedio. Sobre el primer año universitario, el 50% de estudiantes con 8.1 a 9 de calificación corresponde a la generación 2008 mientras que el 34.32% a la 2009. De estos datos podemos interpretar que los porcentajes con respecto a la población de cada una son más o menos similares. Sin embargo, en términos de habilidades básicas de lectoescritura en la generación 2008 se observa que más del 40% del grupo obtuvieron menos de doce puntos en la prueba, mientras que en la generación 2009 solo el 4.47% obtuvo dicha puntuación. Sólo el 3.44% obtuvo de 18 a 21 puntos en la generación 2008, mientras que en la 2009 este porcentaje asciende al 8.95%. Sobre una puntuación que rebase los 21 puntos, en la generación 2008 no existen jóvenes quienes la hayan alcanzado mientras que en la generación 2009 el porcentaje más significativo se encuentra entre los 21.01 y los 24 puntos. Si consideramos que la población evaluada en ambas generaciones fue en una cantidad similar (42/44) podemos observar que existe una diferencia del 13.96% (cuadro 4.2) entre una y otra en la puntuación entre los 9.01 y 18 reactivos que se trata además de la puntuación promedio. Para la generación 2008 se trata de la puntuación más alta; para la 2009 existen todavía puntuaciones más altas aunque no tan significativas.

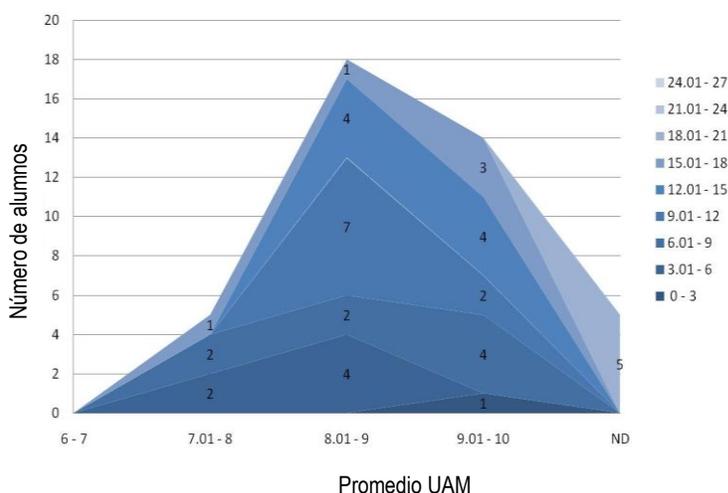
Cuadro 3.2
**Comparativo respecto a Diagnóstico de Habilidades
 Generaciones 2008 y 2009⁴¹**

Puntuación	0 a 3	3.01 a 6	6.01 a 9	9.01 a 12	12.01 a 15	15.01 a 18	18.01 a 21	21.01 a 24	24.01 a 27	Total
2008	2.38%	19.04%	19.04%	26.19%	19.04%	11.90%	2.38%	--	--	100%
2009	--	--	6.81%	9.09%	18.18%	15.90%	13.63%	29.54%	6.81%	100%

3.3.1 Comparativo entre PHABLE y promedio de calificaciones del 1er. Año universitario.

En la siguiente figura (3.17) hacemos un comparativo entre el promedio de las calificaciones de cada alumno en el primer año de universidad y los resultados de cada alumno en la prueba diagnóstica de habilidades básicas de lectoescritura generación 2008.

Figura 3.17
Promedio UAM (1er. año) y prueba de habilidades, generación 2008



Fuente: AGA, 2010. PHABLE, 2009.

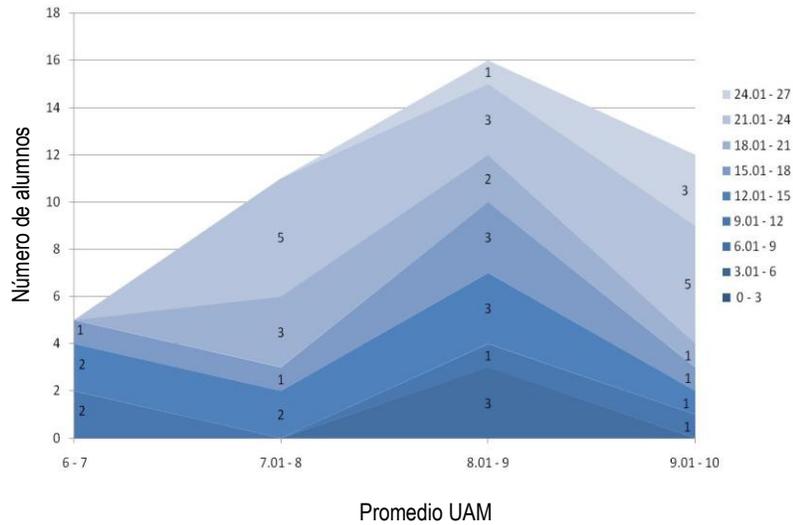
⁴¹ La tabla desglosada de porcentajes con respecto a los resultados de la PHABLE se muestra para quienes deseen hacer observaciones a detalle.

El campo inferior muestra un estudiante cuyo promedio está entre 9.01 y 10, sin embargo se trata del alumno que obtuvo el menor puntaje en la prueba, 3 puntos sobre 27. El área siguiente se compone de seis estudiantes cuyos promedios van de 7.01 a 9 de calificación y que obtuvieron una puntuación entre 3.01 y 6. Los ocho jóvenes que integran el campo en tercer lugar tienen promedios que van de 7.01 a 10 y los puntos que obtuvieron fueron de 6.01 a 9. El campo en cuarta posición tiene nueve elementos con promedios de 8.01 a 10, estos jóvenes obtuvieron entre 9.01 y 12 puntos.

El área siguiente se integra de ocho estudiantes con promedios de 8.01 a 10 y puntaje de 12.01 a 15. El área en sexta posición muestra sólo cuatro jóvenes entre 8.01 y 10 y un puntaje de 15.01 a 18. El área azul más claro corresponde a cinco estudiantes que no presentaron la prueba. Es decir que 32 estudiantes, el 71.42% tiene promedios que van de 8.01 a 10 de calificación, pero sus habilidades básicas de lectoescritura están por debajo del 50% de reactivos contemplados en la prueba. Los estudiantes que obtuvieron el mayor puntaje en el diagnóstico de habilidades, es decir entre 15.01 y 18 puntos tienen un promedio de entre 8.01 y 10 de calificación y son únicamente cuatro quienes representan el 9.52% de la generación.

La figura 3.18 abajo, muestra la relación del promedio del primer año de licenciatura frente al diagnóstico de habilidades en la generación 2009. La primera observación es que no existen estudiantes que hayan obtenido menos de 6 reactivos. El área inferior muestra tres jóvenes cuyo promedio se encuentra entre 8.01 y 9 de calificación y un puntaje de 6.01 a 9 en la prueba. El campo siguiente muestra dos alumnos con promedio entre 6 y 7 y dos más con promedio de 8.01 a 10 quienes obtuvieron de 9.01 a 12 reactivos. Los ocho jóvenes que integran el campo entre 12.01 y 15 reactivos tienen promedios que van de 6 a 10. El área siguiente tiene seis estudiantes con promedios de 6 a 10 y de 15.01 a 18 puntos. El área continua se compone de seis estudiantes quienes tienen promedios de 7.01 a 10 y obtuvieron de 18.01 a 21 puntos. Trece jóvenes obtuvieron entre 7.01 a 10 y de 21.01 a 24 puntos; y el campo superior se integra de cuatro estudiantes, sus promedios van de 8.01 a 10 de calificación, su puntaje en la prueba alcanzó de 24.01 a 27.

Figura 3.18
Promedio UAM (1er. año) y prueba de habilidades, generación 2009



Fuente: AGA, 2010. PHABLE, 2009.

En esta generación observamos que el grupo mayoritario está compuesto por trece jóvenes cuyos promedios y puntaje tienen relativa congruencia; representan el 29.54% del grupo evaluado. Si tomamos en cuenta los promedios de 8.01 a 10 como en la generación anterior, los resultados más significativos recaen en los estudiantes cuyo puntaje fue de 24.01 a 27, éstos chicos representan el 9.09% de la muestra. La observación más relevante sobre estas relaciones es que no existe en ninguna de las generaciones estudiadas correspondencia entre el promedio de calificaciones del primer año y el nivel obtenido en la prueba diagnóstica. Ello nos indica que en términos de las habilidades básicas de lectoescritura necesarias para estar cursando un nivel de educación superior, como lo supone dicha prueba, efectivamente existen grandes diferencias entre esta evaluación (PHABLE) y las calificaciones del historial académico del estudiante. Una pregunta obligada aparece entonces en el escenario y nos lleva a reflexionar sobre los criterios que relacionan la evaluación del desempeño académico en el primer año con la presencia de dichas habilidades.

El desempeño de los estudiantes encuestados en el diagnóstico se caracterizó por presentar dificultades para: comprender, interpretar y valorar un texto en sí mismo; Identificar la estructura y organizar la elaboración de un texto; la elaboración de un argumento; la elaboración de un texto con

un argumento propio; para hacer un uso correcto del lenguaje en la comunicación verbal oral y escrita. Tales resultados denotan deficiencias como la falta de habilidad de expresión verbal oral y escrita en la población que estamos estudiando, que se encuentra entre la de mayor grado escolar del país. Constituye, nos dicen los especialistas, a quienes han sobrevivido a un proceso altamente selectivo que caracteriza al sistema educativo mexicano y el modelo de educación que prevalece en términos generales en nuestras instituciones educativas.

4 VARIABLE SOCIOECONÓMICA

Uno de los factores que inducen a la baja eficiencia terminal enuncia Rodríguez Lagunas en su investigación sobre la deserción en la UAM-I, -traducida como la *no* adaptación a la vida académica y universitaria- está directamente relacionado con el nivel socioeconómico⁴². De acuerdo con varias hipótesis, entre ellas la de Ana Ma. Ezcurra, se trata del mayor determinante para la no conclusión de los estudios sin embargo, en atención a otras concepciones teóricas, el perfil socioeconómico se observa como un elemento, entre otros, que integran el hecho de ser estudiante.

De Garay por ejemplo, propone que el capital socioeconómico, tal como el capital cultural es un factor que incide manera parcial y diferencialmente en el desempeño escolar de los jóvenes estudiantes y por tanto, no constituye por sí mismo la causa final o única que explique la diversidad de procesos de (no)integración al sistema académico de la universidad⁴³.

Sobre estos referentes, en la presente investigación trabajamos con un grupo que nos permitió acercarnos a la adaptación a la vida académica de los estudiantes de Antropología Social de la UAM-I, a través de los indicadores más utilizados para la observación del perfil socioeconómico y con mayor capacidad explicativa que de acuerdo con Lagunas y De Garay son los indicadores sobre edad y sexo, tipo de empleo de los padres, ingreso mensual familiar y la condición socioeconómica del estudiante; es decir, si trabaja y cuánto tiempo destina para el estudio, si fuera el caso.

Hemos puesto especial atención en el grupo de estudiantes-trabajadores en ambas generaciones dado que son estudiantes frente a una situación de adaptación fuera del perfil "ideal" y directamente relacionada con el aspecto socioeconómico. Dicho acercamiento, nos permitirá visualizar a nivel comparativo el aprovechamiento de estudiantes de tiempo completo frente aquellos que no lo son; dirigiendo nuestra mirada a las estrategias que implementa este grupo para responder

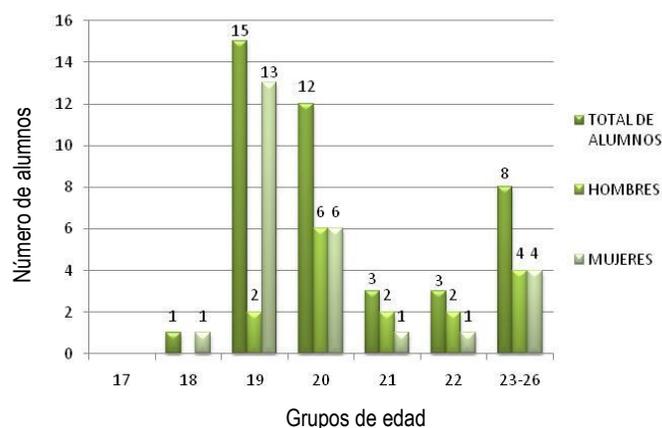
⁴² Rodríguez, L. Javier. (2009). *La deserción escolar en la UAM-I. Problemas por resolver para avanzar*. México. UAM-Iztapalapa

⁴³ De Garay Sánchez, Adrián., (2003) *Sujetos itinerantes: Los jóvenes universitarios de la Universidad Autónoma Metropolitana*, Tesis Doctoral, México, Universidad Autónoma Metropolitana.

a las exigencias del sistema y de qué manera, esto les permite integrarse o no, a la vida académica y universitaria en comparación con sus compañeros no trabajadores.

4.1 GRUPOS DE EDAD Y SEXO

Figura 4.1
Grupos de edad y sexo, generación 2008



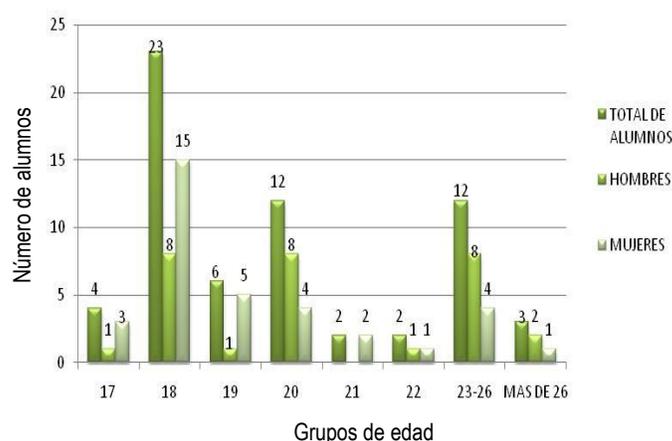
Fuente: AGA, 2010

La relación que se explica en la figura 4.1 tiene que ver con los grupos de edad y sexo de los estudiantes generación 2008. En lo que se refiere al sexo existen 27 mujeres frente a 15 varones de total de 42 alumnos registrados en la base de datos AGA⁴⁴. Respecto a grupos de edad, los hemos asociado en tres grupos: El primero de 18 a 20 años compuesto por 28 estudiantes (20mujeres/ 8varones) quienes representan el 66.6% del total. En el segundo se encuentran seis jóvenes entre los 21 y 22 años (3mujeres/3 varones) cuyo porcentaje es del 14.2%. El tercer grupo (4 mujeres/4 varones) rebasa los veintitrés años y se extiende hasta los veintiséis representando el 19%.

⁴⁴ UAM. Archivo General de Alumnos (AGA 2009)

Si consideramos una trayectoria escolar sin interrupciones, basándonos en aquellos que tienen entre los 18 y 19 años al momento de ingresar al nivel superior como menciona De Garay⁴⁵, encontramos que en este caso sólo el 38% de los estudiantes tiene la edad que se ajusta al parámetro, de los cuales catorce son mujeres y dos hombres. El 62% restante se distribuye en trece mujeres y trece varones quienes se encuentran por encima de este perfil; es decir que tenemos una población de estudiantes entre veinte y veintiséis años que ha tenido interrupciones en su trayectoria escolar con una variación de entre dos y ocho años antes de entrar a la universidad.

Figura 4.2
Grupos de edad y sexo, generación 2009



Fuente: AGA, 2010

En la Figura 4.2 la relación de edad y sexo de la generación 2009 indica que ésta se compone por 67 estudiantes, de los cuales 38 son mujeres y 29 varones. Se observa que el rango de edades se extiende de los diecisiete hasta los treinta años. El primer grupo, de diecisiete años, está integrado por cuatro estudiantes (1varón/3 mujeres) y representa el 6.2% del total. El segundo grupo se integra por cuarenta y un estudiante (17varones/27mujeres) entre los dieciocho y veinte años, ubicados en la edad promedio para iniciar la universidad, representa el 64% de la generación. El grupo entre los 21 y 22 años con cuatro alumnos (1varón/3mujeres) representan el 6.2%. El último, se conforma de quince estudiantes que rebasan los 23 años y se extiende hasta los 29 (10

⁴⁵ De Garay Sánchez, Adrián., (2005) *En el camino de la Universidad. Las diversas formas de transitar que los alumnos emplean en el primer año de licenciatura*, Universidad Autónoma Metropolitana, Ediciones y Gráficos Eón. México.

varones/5mujeres) éstos representan el 23.4%. Como hemos mencionado, se espera que entre los 18 y 19 sea el momento de terminar el bachillerato e iniciar la carrera universitaria, no obstante, los alumnos que iniciaron la licenciatura con una edad superior a los diecinueve representa el 46.8% del total de esta generación, así mismo existen jóvenes que dejaron de estudiar un período que va de uno a más de cuatro años.

Al comparar ambas generaciones, la matrícula generación 2009 muestra un incremento del 52% (22 estudiantes), con respecto de la generación 2008. En lo que se refiere al grupo de edad, en ambas generaciones la edad promedio para iniciar la universidad se ve rebasada, en la generación 2008 con el 62% de alumnos mayores de veinte años y en la 2009 con el 46.8% de estudiantes que alcanzan los treinta años. Para ambas generaciones se trata de un porcentaje considerable que en el primer caso, rebasa la mitad de la población y en el segundo, se acerca a la mitad de ésta. En ambas generaciones estos grupos de edad tuvieron estudiantes que suspendieron sus estudios por un período que va de uno a ocho años previos a su ingreso a la licenciatura, lo que podría invitarnos a futuras reflexiones.

En la diferencia de sexo, se distingue la población de mujeres con veintisiete estudiantes para la generación 2008 y treinta y ocho para la 2009, frente a quince y veintinueve varones en cada caso. La importancia de esta diferencia se puede ver reflejada en la eficiencia terminal como la señala Rodríguez Lagunas en su estudio sobre la deserción escolar en la UAM-I, al resaltar el hecho de que son las mujeres el grupo que obtiene mejores resultados en términos de ver terminada la licenciatura y los varones el grupo más afectado por la deserción escolar.⁴⁶

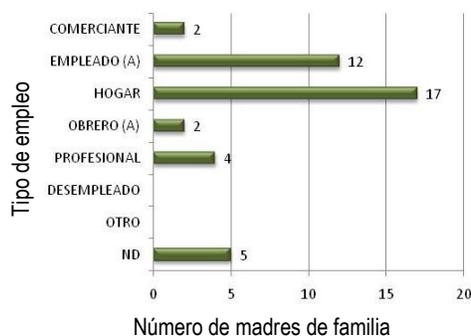
4.2 TIPO DE EMPLEO DE LOS PADRES

Para el análisis de las categorías sobre el tipo de empleo de los padres se utilizaron los criterios de agrupación proporcionados por el Departamento de Planeación e Información de la UAM. Plantel Iztapalapa.

⁴⁶ Rodríguez L., Javier (2009) *La deserción escolar en la UAM-I. Problemas por resolver para avanzar*. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

Con relación a la ocupación de los padres, la figura 4.3 muestra el tipo de empleo de las madres de familia. Dos de ellas son comerciantes y ocupan el 4.76% del total. Doce fueron referidas como empleadas, representan el 28.57% sin especificación de la naturaleza de la institución para la cual trabajan (pública/privada). Diecisiete madres se dedican al hogar, lo cual representa el 40.47%. Dos de ellas son obreras, representan otro 4.76%. Cuatro se desempeñan como profesionistas, lo que ocupa el 9.52%. Cinco estudiantes no dieron referencias. Los datos más significativos se refieren a las madres trabajadoras que se desempeñan como empleadas y aquellas que son “amas de casa” aunque este último “empleo” no sea remunerado económicamente; por tanto el índice más alto para las madres que perciben un ingreso económico por tipo de empleo es el de 28.57% representado por madres que trabajan como empleadas.

Figura 4.3
Tipo de empleo de las madres, generación 2008



Fuente: AGA, 2010

Figura 4.4
Tipo de empleo de las madres, generación 2009



Fuente: AGA, 2010

La figura anterior (4.4) explica la relación sobre ocupación de las madres generación 2009. Existen 8 alumnos cuyas madres se dedican al comercio. Veintidós, se dedican a laborar como empleadas, sin especificación de la naturaleza de su empleo. Veintitrés madres se dedican al hogar. Una de ellas labora como obrera. Cinco se desempeñan como profesionales. Tres de ellas se encuentran desempleadas. Tres más refieren dedicarse a otras actividades y dos estudiantes no dieron datos sobre la ocupación de sus madres.

Los datos más significativos se distribuyen entre las madres que laboran como empleadas, quienes representan el 32.83% del grupo, y las que se dedican al hogar, es decir el 34.32%. De estos dos grupos, las amas de casa superan por un elemento a las madres trabajadoras. En un segundo plano se encuentran aquéllas que se desempeñan como comerciantes y profesionales quienes representan el 11.94% y el 7.46% respectivamente. Los grupos restantes suman el 13.43%.

Al comparar las generaciones por tipo de ocupación de las madres, aquéllas dedicadas al hogar superan con el 40.47% y el 34.32% respectivamente a las madres que trabajan como empleadas quienes representan el 28.57% y el 32.83% en cada caso, así mismo a todos los demás tipos de ocupación. Desde el punto de vista socio-económico, como hemos mencionado, se trata de un tipo de empleo que no recibe un salario considerado como tal, por lo que teóricamente las madres que se dedican al hogar no podrían contribuir en la educación de los jóvenes estudiantes desde la perspectiva económica. Para profundizar sobre este hecho habría que realizar un análisis enfocado en la relación sobre el nivel de estudios y la ocupación de las madres, lo que nos llevaría a un análisis desde la perspectiva socio-cultural.

La figura 4.5 muestra el tipo de empleo de los padres generación 2008. Seis de ellos son comerciantes y ocupan el 14.28% del total. Trece fueron laboran como empleados y representan el 30.95%. Ningún padre se dedica al hogar. Siete de ellos son obreros, representan otro 16.66%. Cuatro se desempeñan como profesionistas, lo que el 9.52%. Tres de ellos, el 7.14%, se encuentran desempleados. El 2.38%, fue referido con un empleo no especificado y el 19.04% no dio referencias. De esta relación, los datos más significativos se refieren al 30.95% de padres que se desempeñan como empleados; en segundo término, a los que son obreros y comerciantes quienes representan

entre ambos el 30.94%. El resto de la población paterna, se distribuye en el 38.09% restante en empleos como profesionistas, desempleados y otros no especificados.

Figura 4.5
Tipo de empleo de los padres generación 2008



Fuente: AGA, 2010

La relación sobre el tipo de empleo de los padres generación 2009 se muestra en la gráfica 4.6. Existen siete padres comerciantes. Veintiséis trabajan como empleados. Ninguno se dedica al hogar. Siete son obreros y en la misma cantidad profesionales. Cuatro de ellos se encuentran desempleados. Trece alumnos no especificaron la ocupación de sus padres y tres más no proporcionaron información. El dato más sobresaliente se refiere a la ocupación como empleados con el 38.80% de la generación. El siguiente dato con un porcentaje del 19.40% representa a padres cuyos hijos no especifican ningún tipo de empleo propuesto por la base de datos. El 37.31% restante corresponde a los empleos de comerciante, obrero, profesional y padres desempleados. El 4.47 no dio referencias.

Figura 4.6
Tipo de empleo de los padres generación 2009



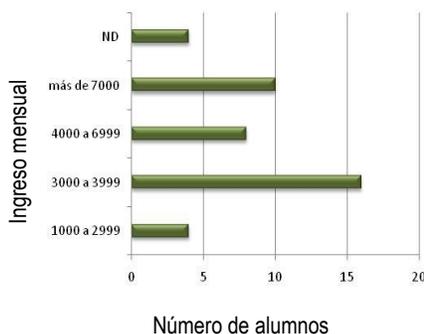
Fuente: AGA, 2010

En ambas generaciones observamos que el empleo más desempeñado por los padres es el de empleado con un 30.95% y 38.80% respectivamente. En segundo término los padres obreros, comerciantes y profesionales con el 35.58% en promedio para ambas generaciones. El 33.47% restante corresponde a los padres desempleados, aquellos que tienen otro tipo de empleo o a padres cuyos hijos no dieron referencias. Desde el punto de vista socioeconómico, y por los resultados obtenidos, sabemos que son los varones quienes suelen atender el gasto familiar en tanto la ocupación preponderante en las madres de familia es el hogar. Otro punto interesante resalta en el hecho de que en una y otra generación ambos padres trabajan en una proporción similar, independientemente del número de estudiantes en cada una.

4.1 INGRESO MENSUAL FAMILIAR

La relación sobre el ingreso mensual familiar para esta generación se muestra en la figura 4.7. En la familia de cuatro alumnos se percibe un ingreso mensual entre 1000 y 2,999 pesos. En diez estudiantes el ingreso mensual familiar se compone de 3,000 y 3,999 pesos. Ocho de ellos tienen un ingreso de 4,000 a 6,999 pesos mensuales. Dieciséis más tienen familias cuyos ingresos mensuales superan los 7,000 pesos y cuatro de ellos no dieron datos.

Figura 4.7
Ingreso mensual familiar, generación 2008



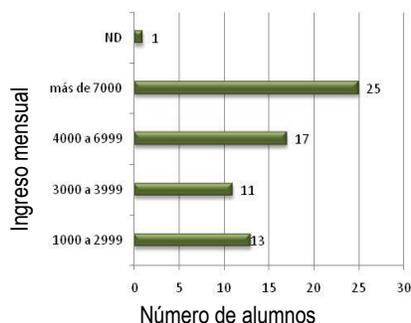
Fuente: AGA, 2010

El dato más significativo en esta relación se encuentra en los dieciséis alumnos con un ingreso mayor a los siete mil pesos y que representa el 38.09% del grupo; aquellos estudiantes cuyo

ingreso familiar se encuentra entre 3,000 y 3,999 pesos mensuales ocupan el 23.80%, mientras que el grupo que percibe de cuatro a siete mil pesos mensuales representa el 19.04%. El porcentaje restante se distribuyen entre aquellos que reciben un ingresos mensual entre mil y tres mil pesos y aquellos que no proporcionaron datos.

La relación sobre el ingreso mensual familiar para la generación 2009 muestra la figura 5.8, que en la familia de trece alumnos se percibe un ingreso mensual de entre 1000 y 2,999 pesos. En once estudiantes el ingreso mensual familiar se compone de 3,000 a 3,999 pesos. Diecisiete de ellos tienen un ingreso mensual de 4,000 a 6,999 pesos mensuales. Veinticinco estudiantes tienen familias cuyo ingreso supera los 7,000 pesos. Un estudiante no proporcionó datos.

Figura 4.8
Ingreso mensual familiar, generación 2009



Fuente: AGA, 2010

Los veinticinco alumnos con un ingreso mayor a los siete mil representan el 37.31% del grupo; los once estudiantes cuyo ingreso familiar se encuentra entre 3,000 y 3,999 pesos mensuales ocupan el 16.41% mientras el grupo que percibe de cuatro a siete mil pesos mensuales representa el 25.37%. El porcentaje del 19.40% corresponde aquellos que reciben un ingresos mensual entre mil y tres mil pesos. El 0.14% restante corresponde a un joven que no proporcionó datos.

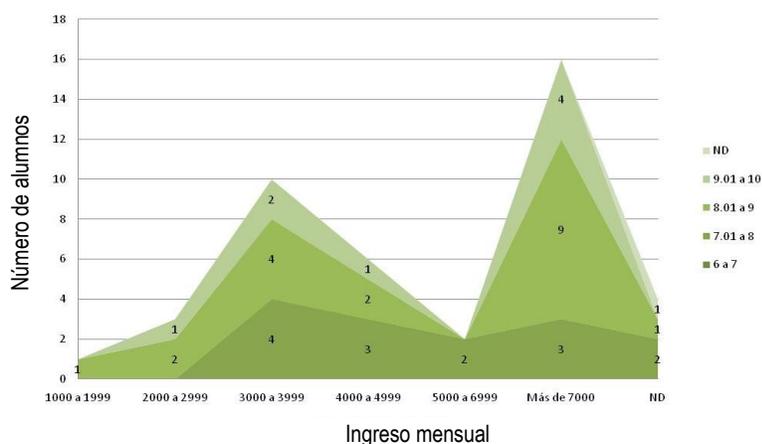
Al comparar ambas generaciones sobre el ingreso mensual familiar observamos que a primera vista el grupo de estudiantes que percibe un ingreso mensual familiar superior a los siete mil pesos es mayoritario, no obstante, al sumar los demás grupos en cada caso, éstos se componen de más del cincuenta porciento estudiantes con una percepción familiar inferior. Es decir, que en la

generación 2008 los jóvenes cuyo ingreso familiar no supera los siete mil pesos mensuales representan el 52.38%, mientras que en la generación 2009 el 61.19%.

4.4 CRUCE DE INDICADORES SOBRE CAPITAL SOCIO-ECONÓMICO

Figura 4.9

4.4.1 Ingreso mensual familiar frente a promedio de bachillerato, generación 2008



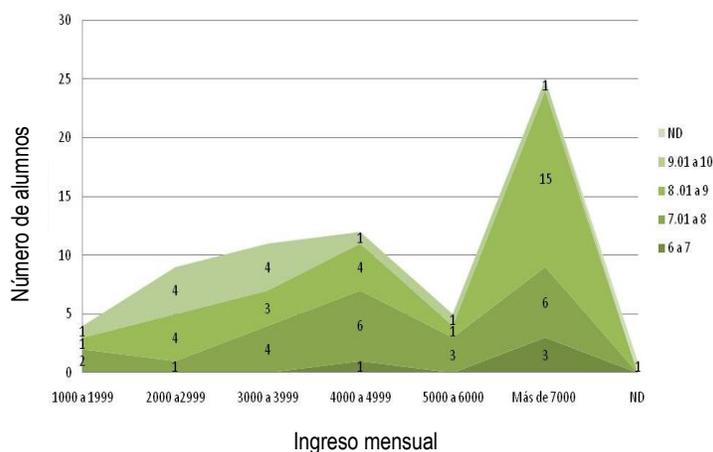
Fuente: AGA, 2010

Para observar si el capital socioeconómico tiene una incidencia directa en el rendimiento académico se confrontaron en primer lugar, el indicador sobre ingreso mensual familiar frente al promedio final de bachillerato como muestra la figura 4.9. En primer término no existen alumnos con promedios de 6 a 7. El siguiente nivel indica que existen catorce estudiantes con un ingreso mensual que va de dos mil a más de siete mil pesos mensuales cuyo promedio escolar del bachillerato se encuentra entre 7.01 y 8. El campo siguiente muestra diecinueve jóvenes con un ingreso entre los mil y más de siete mil pesos mensuales, con un promedio entre 8.01 y 9 de calificación. El tercer campo se constituye de nueve estudiantes cuyo ingreso mensual se encuentra entre dos mil y más de siete mil pesos mensuales y un promedio entre 9.01 y 10. Cuatro estudiantes más no dieron datos sobre su ingreso mensual.

De esta información podemos obtener que todos los promedios en mayor o menor número de estudiantes están distribuidos en todos los indicadores de ingreso mensual. Los datos

más significativos sobre éstos se concentran en dos grupos: a) el 23.80%, diez estudiantes, perciben un ingreso familiar entre tres y tres mil novecientos noventa y nueve pesos mensuales, distribuidos en promedios que van de 7.01 a 10 de calificación; b) dieciséis jóvenes que representan el 38.09% de la generación y perciben el mayor ingreso económico, también con los mismos promedios. Los estudiantes de mejor rendimiento (áreas) se duplican en número de estudiantes frente al primer grupo, lo que podría interpretarse como un indicador de que a mayor ingreso económico mejor promedio de bachillerato.

Figura 4.10
4.4.1 Ingreso mensual familiar frente a promedio de bachillerato, generación 2009



Fuente: AGA, 2010

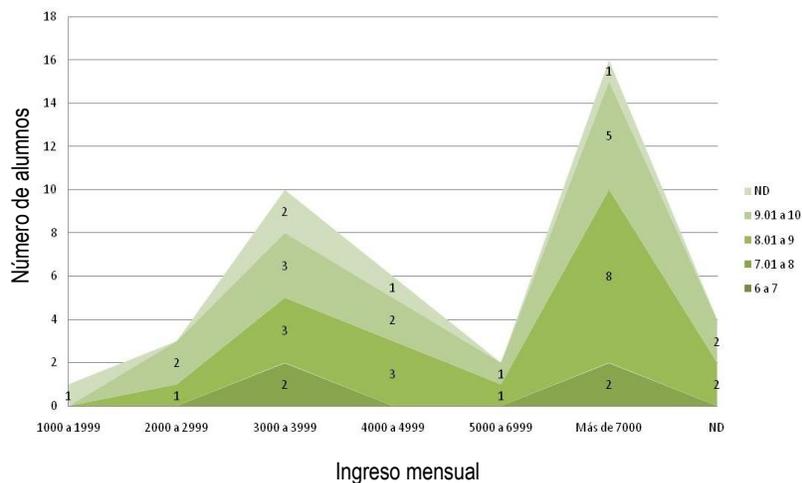
La figura no. 4.10 muestra la relación del ingreso mensual familiar frente al promedio final del primer año de licenciatura de la generación 2009. El campo inmediato inferior existe un estudiante con un ingreso mensual de entre 4,000 y 4,999 pesos y tres más con una percepción de más de siete mil pesos; estos cuatro jóvenes obtuvieron un promedio de bachillerato de 6 a 7 de calificación y representan el 5.97%. El área siguiente revela veintidós estudiantes con un ingreso mensual que va de los mil a más de siete mil pesos mensuales cuyo promedio escolar del bachillerato se encuentra entre 7.01 y 8, este grupo representa el 32.83% de la generación. El tercer campo muestra 28 jóvenes, el 41.79%, con un ingreso entre los mil y más de siete mil pesos mensuales y un promedio entre 8.01 y 9. El área siguiente se constituye de doce estudiantes cuyo ingreso mensual se encuentra entre dos y más de siete mil pesos mensuales y un promedio entre 9.01 y 10,

ello representa el 17.91%. Un estudiante no dio información sobre su ingreso mensual, éste ocupa el 1.49%.

De esta relación observamos que el número de estudiantes cuyo ingreso varía de entre los mil y los 4,999 pesos mensuales se distribuyen en cantidades más o menos homogéneas con una diferencia de uno o dos estudiantes por rango. El grupo más significativo está constituido por 25 jóvenes cuyo ingreso mensual supera los 7,000 pesos, de los cuales 15 tienen un promedio de entre 8.01 a 9 de calificación y sólo uno, un promedio de 9.01 a 10. La gráfica pareciera indicar que existen más jóvenes con buen aprovechamiento escolar y mayor ingreso mensual familiar; no obstante, casi el mismo número de jóvenes (13) se distribuye en los intervalos de menor ingreso, existiendo incluso más estudiantes (8) con promedio de entre 9.01 y 10 de calificación cuyo ingreso mensual no supera los 4,999 pesos.

Figura 4.11

4.4.2 Ingreso mensual familiar frente a promedio UAM, generación 2008

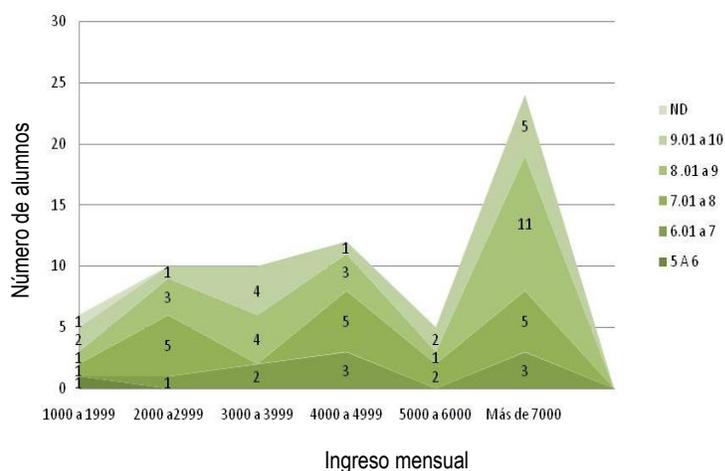


Fuente: AGA, 2010

En la figura 4.11 se relacionaron los indicadores sobre ingreso mensual familiar y el promedio del primer año de licenciatura para la generación 2008. De manera similar a las figuras anteriores, observamos que todas las áreas de promedios se distribuyen con mayor o menor número de estudiantes en todos los ingresos económicos. Los datos relevantes se dividen en dos grupos mayoritarios cuyo ingreso mensual familiar se concentra en los 3,000 y los 3,999 pesos para el

primer grupo, con diez estudiantes que representan el 23.80% del total y nuevamente se distribuyen en los promedios que van de 7.01 a 10 de calificación. En el segundo grupo, con un ingreso mayor a 7,000 pesos mensuales, se encuentran dieciséis jóvenes, el 38.09% de la generación, con los mismos intervalos de calificación. En este segundo grupo observamos que los estudiantes con mejor rendimiento académico se encuentran en el tercer nivel (8 elementos) cuyo promedio fue de 8.01 a 9 de calificación y representan el 19.04%; cinco más, es decir el 11.90%, ocupan el área siguiente con un promedio que va de 9.01 a 10. Si comparamos ambos grupos, observamos que a semejanza del promedio final de bachillerato, podríamos pensar que a mayor ingreso mensual familiar, mayor promedio escolar durante el primer año de licenciatura, no obstante existe el mismo número de estudiantes con promedio de entre 9.01 y 10 aunque distribuidos en los demás rangos de ingreso.

Figura 4.12
Ingreso mensual familiar frente a promedio UAM, generación 2009



Fuente: AGA, 2010

La relación que explica la figura no. 4.12 es el ingreso mensual familiar frente a promedio del primer año de licenciatura generación 2009. En ésta encontramos que no existen alumnos con calificación reprobatoria. El primer nivel muestra 10 elementos cuyo promedio se encuentra entre 6 y 7 de calificación y su ingreso mensual se distribuye entre los 1000 y más de 7000 pesos mensuales. El área siguiente corresponde a dieciocho estudiantes con promedios entre el 7.01 y 8, cuyo ingreso mensual familiar recorre todos los ingresos registrados, es decir, de los 1000 a más de 7000 pesos. Veintitrés estudiantes más constituyen el tercer espacio, con un promedio del primer año de licenciatura que va de 8.01 a 9 y un ingreso mensual de entre los 1000 y más de 7000 pesos.

Quince jóvenes más obtuvieron un promedio de 9.01 a 10 y un estudiante no registra datos de su ingreso.

Desde el punto de vista del ingreso económico, cuarenta y tres estudiantes se concentran en un ingreso mensual que va de los 1000 a los 6999 pesos mensuales, lo cual representa el 64.17% de la generación; veinticuatro, es decir el 35.82% perciben más de 7000 pesos mensuales y el 2.98% no proporcionó datos. Si observamos los promedios, encontramos que el grupo mayoritario corresponde a once estudiantes cuyo promedio del primer año se encuentra entre 8.01 y 9 de calificación y coincide con un ingreso mensual superior a los 7000 pesos; así mismo, cinco jóvenes cuyo promedio va de 9.01 a 10. Ello nos inclinaría a pensar nuevamente que a mayor ingreso, mejor promedio de primer año universitario; sin embargo, existen doce estudiantes con el mismo promedio de 9.01 a 10 de calificación y menor ingreso económico –que desciende hasta los 1000 pesos como salario base-. Lo mismo sucede con los demás promedios, por ejemplo, aquellos que obtuvieron de 8.01 a 9 de calificación anual superan por un elemento a los once ya mencionados aunque se encuentran distribuidos en diferentes grupos de ingreso. En sentido inverso, existen tres jóvenes cuyo ingreso familiar supera los 7000 pesos y su promedio se encuentra entre el 6.01 y 7 de calificación, lo mismo que otros seis estudiantes distribuidos en los grupos con menor ingreso mensual.

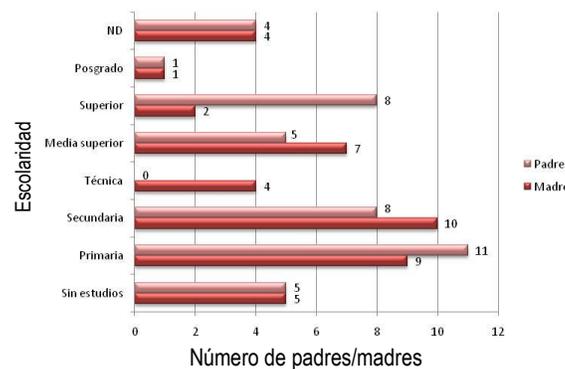
Al comparar también los grupos de mejores calificaciones, es decir de 9.01 a 10 tenemos que el grupo de once jóvenes cuyo ingreso mensual supera los siete mil pesos representa el 16.41% de la generación frente al 17.91% de todos los demás estudiantes distribuidos en menores ingresos. Tales observaciones nos llevan a pensar que el capital socioeconómico aún cuando pareciera fortalecer el desempeño académico, no necesariamente se trata de un factor determinante del buen rendimiento escolar.

5.1 CULTURAL INSTITUCIONALIZADO

Consideramos de utilidad este indicador en atención a que es la familia la primera institución en la que el individuo adquiere valores, aprende normas y deberes sociales. Desde este punto de vista, la reproducción cultural en términos de educación supone una relación estrecha entre la escolaridad de los padres, madres y la de los estudiantes por la forma en que la institución familiar inserta modelos de comportamiento con respecto al aprendizaje escolar. El capital cultural institucionalizado, entendido como el nivel educativo obtenido por los padres y madres se ha tomado en cuenta con el objetivo de analizar si existe alguna relación o influencia que determine el desarrollo de los jóvenes a partir de su capital acumulado-institucionalizado. Aclaremos que este indicador difiere de la variable institucional en que el primero se trata de un indicador; la variable institucional alude a una perspectiva desde la cual se pondera el éxito o fracaso escolar.

En cuanto a los criterios de clasificación sobre el grado de escolaridad hemos considerado los grados escolares aprobados de manera total, en atención a que en la vida académica y laboral un grado parcial o incompleto no es considerado como tal. Por tanto, aquellos datos referidos como estudios incompletos fueron agregados al nivel escolar inmediato inferior.

Figura 5.1
Escolaridad de ambos padres, generación 2008



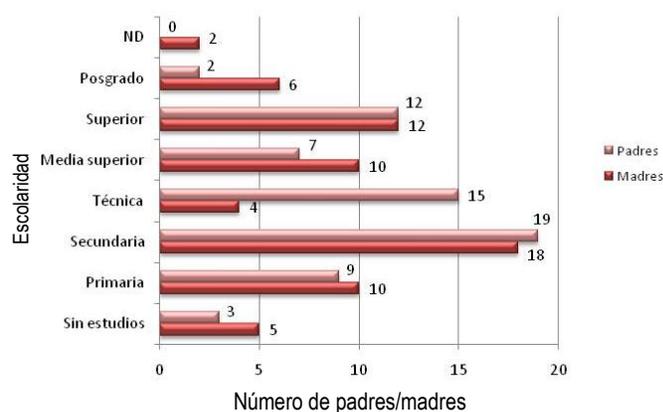
Fuente: AGA, 2010

La figura 5.1 muestra la escolaridad de ambos padres de la generación 2008. Cinco padres y cinco madres respectivamente no tienen ninguna escolaridad y representan el 11.90% en cada caso. Con primaria terminada 11 padres de familia representan el 26.19% y 9 madres el 21.42%. Con secundaria completa ocho padres constituyen el 19.04% y diez madres el 23.80%. Con educación técnica sólo existen cuatro madres de familia, es decir el 9.52 %. Con bachillerato concluido se hallan cinco padres, lo que representa el 11.90% y siete madres de familia, es decir el 16.66%. El 19.04% de padres, terminaron sus estudios superiores mientras que sólo dos madres, el 4.76%, terminaron el mismo grado. Finalmente, existen sólo un padre y una madre con educación de posgrado, esto es el 2.38% respectivamente. El 9.52% de ambos padres no proporcionó datos.

Los datos más significativos para observar si existe al menos una educación semejante a la de los estudiantes en su primer año universitario se obtienen a partir del nivel medio superior y su equivalente la educación técnica, con 5 padres y 11 madres que concluyeron el grado, es decir el 11.90% y el 26.19% respectivamente. Enseguida, con una educación superior a la de sus hijos se encuentran ocho padres, el 19.04% y dos madres, el 4.76% con estudios de licenciatura. Con educación de posgrado el 2.38% supera la educación de sus hijos. De estas observaciones podemos plantear dos escenarios; el primero con dos estudiantes de la generación tiene ambos padres con estudios de posgrado. En sentido inverso, el nivel escolar promedio de ambos padres es la educación primaria con 20 elementos quienes representan el 47.61% de la generación.

Figura 5.2

Escolaridad de ambos padres, generación 2009



Fuente: AGA, 2010

La figura 5.2 muestra la escolaridad de ambos padres para la generación 2009. aquellos que no tienen ninguna escolaridad representan el 11.94%, distribuido en tres padres y cinco madres. El grupo con educación primaria completa se constituye de nueve padres y diez madres, es decir el 13.43% de padres y el 14.92% de madres respectivamente. En la educación secundaria el 28.35% de padres terminaron dicho nivel así como el 26.86% de madres de familia. En lo que se refiere a la educación técnica cuatro madres y quince padres terminaron el nivel, lo que representa el 5.97% y el 22.38% para cada género. En la educación media superior el porcentaje es de 10.44% para siete padres y de 14.92% para las madres que terminaron el grado escolar. En la educación superior el 17.91% de padres completaron la licenciatura y en el mismo porcentaje las madres. Finalmente, existen dos padres y seis madres quienes terminaron estudios de posgrado lo cual representa el 2.98% y el 8.95% respectivamente.

Con un año de diferencia entre cada generación es posible distinguir un incremento en el capital cultural de ambos padres en la generación 2009 a partir del grado de secundaria. Así mismo, en aquellos que terminaron una carrera técnica, la licenciatura o el posgrado. En este último nivel educativo se observa que las mujeres triplican en número a los varones mientras que en la generación 2008 existe sólo uno de cada uno con este nivel educativo. En este grupo el grado escolar promedio es la secundaria, un grado más que la generación anterior, con 37 padres quienes representan el 55.22%

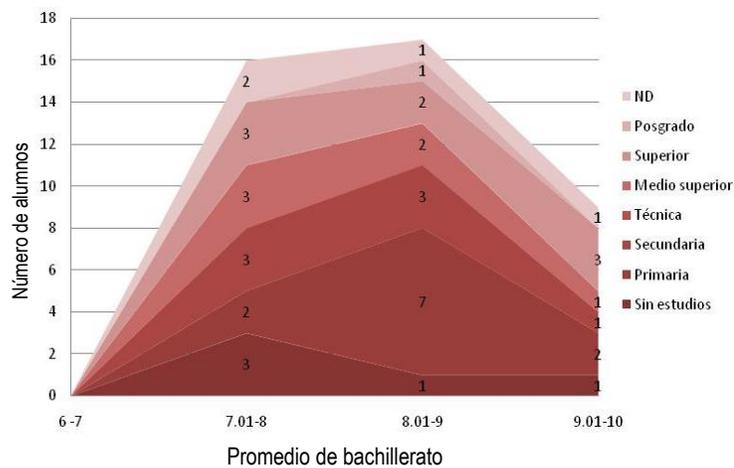
CUADRO 5.1
Cuadro comparativo sobre capital institucionalizado

2008	2009
El 23.8% de padres/madres terminaron estudios de licenciatura.	El 35.82% de padres/madres terminaron estudios de licenciatura
El 2.38% de 42 estudiantes tiene ambos padres con estudios de posgrado.	El 2.98% de 67 estudiantes tienen ambos padres con estudios de posgrado.
No existen padres con estudios de posgrado.	El 5.97% de padres/madres terminaron estudios de posgrado.
El capital cultural de ambos padres tiene en promedio el nivel secundaria como escolaridad máxima, lo que representa el 90.47% del grupo.	El capital cultural de ambos padres tiene en promedio el nivel secundaria como escolaridad máxima, lo que representa el 83.58% del grupo

5.2 CRUCE DE INDICADORES SOBRE CAPITAL CULTURAL ACUMULADO

El capital acumulado es entendido aquí como las habilidades y conocimientos que en términos académicos han adquirido y desarrollado los jóvenes estudiantes antes de ingresar a la universidad, cuyas referencias se consideraron en términos cuantitativos. A partir de relacionar los criterios de evaluación utilizados por diferentes modelos educativos, se nos ha brindado la información sobre el promedio final de bachillerato, el puntaje/promedio obtenido en el examen de admisión a la universidad y el promedio del primer año de licenciatura, los cuales son referentes útiles que relacionar con la escolaridad de los padres que nos permiten observar si en términos de reproducción cultural familiar con respecto a la educación existe una incidencia directa entre la escolaridad éstos y la de sus hijos, aún cuando sabemos que el capital cultural no puede limitarse al aspecto académico. En este apartado se decidió que la escolaridad de ambos padres se tomaría como referencia a partir de grados escolares completos como se manjea en la vida laboral y académica. La muestra es pequeña y los resultados de graficar estudios completos e incompletos de cada nivel dada su variedad, mostraba resultados casi individuales y poco relevantes.

Figura 5.3
Promedio de bachillerato y escolaridad de los padres, generación 2008



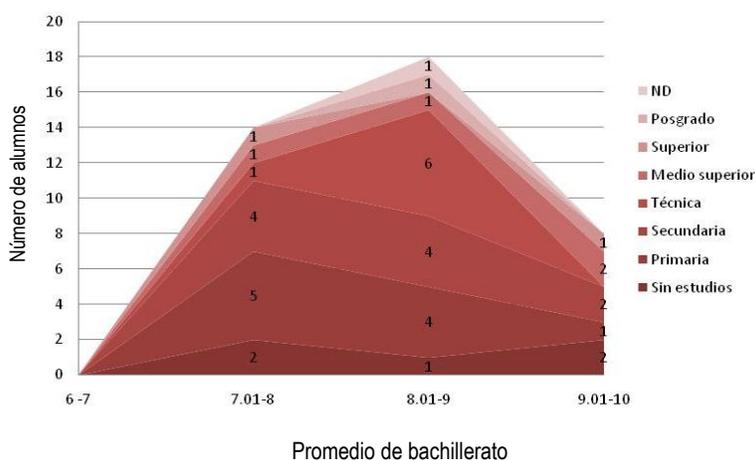
Fuente: AGA, 2010

La figura 5.3 muestra la relación entre el promedio de bachillerato y la escolaridad de los padres generación 2008. En el primer nivel podemos observar que 5 jóvenes cuyos promedios se

encuentran entre 7.01 y 10 de calificación tienen padres sin estudios; sus. El siguiente está compuesto por 9 estudiantes con promedios de 8.01 a 10 y sus padres terminaron hasta el nivel primaria. El tercer nivel se compone de 7 chicos con promedios de 7.01 a 10 y sus padres terminaron hasta el nivel secundaria. En esta generación no existen padres que hayan cursado una carrera técnica. El cuarto nivel muestra 5 estudiantes con promedios de 7.01 a 10 cuyos padres terminaron el bachillerato. Los padres que tienen hasta la educación superior corresponden a 8 jóvenes también con promedios de 7.01 a 10. Sólo existe un estudiante cuyo promedio no aparece en la base y su padre terminó estudios de posgrado. Existen cuatro chicos con promedios de 8.01 a 10 que no dieron referencia de la escolaridad de sus padres y no existen referencias de 5 jóvenes más. Como podemos observar el nivel de estudios de los padres se distribuye en la mayor parte de los promedios de bachillerato concentrándose en las calificaciones que van de 7.01 a 9. De esta concentración obtenemos que existen grupos de estudiantes cuyos padres también están distribuidos en todos los rangos de promedio, en grupos de 1 a 7 elementos. De estos grupos consideramos el más significativo, el de siete padres con educación primaria y cuyos hijos obtuvieron un promedio de bachillerato entre 8.01 y 9, quienes representan el 16.27%. Los demás grupos representan el 2.38%, el 4.76% y el 7.14% respectivamente.

Figura 5.4

Promedio de bachillerato y escolaridad de las madres, generación 2008



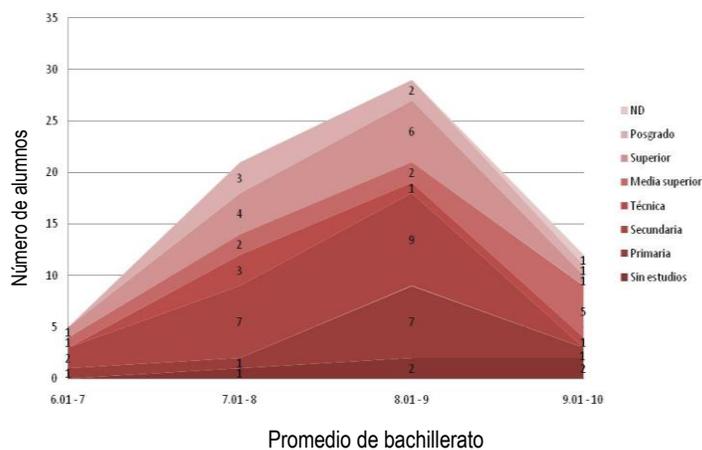
Fuente: AGA, 2010

La figura 5.4 muestra la relación entre el promedio de bachillerato y la escolaridad de las madres generación 2008. En el primer nivel podemos observar que 5 estudiantes cuyos promedios

se encuentran entre 7.01 y 10 de calificación tienen madres sin estudios; enseguida 10 estudiantes con promedios de 7.01 a 10 cuyas madres terminaron hasta el nivel primaria. El tercer nivel se integra de 10 chicos con el mismo rango en promedios y sus madres terminaron hasta el nivel secundaria. En esta generación si existen madres que cursaron una carrera técnica y sus hijos obtuvieron un promedio entre 7.01 y 9 de calificación. El quinto nivel muestra 4 estudiantes con promedios de 7.01 a 10 cuyas madres terminaron una licenciatura. Las madres que tienen hasta la educación superior corresponden a 2 jóvenes con promedios de 7.01 a 8 y 9.01 a 10 respectivamente. Existe un estudiante cuyo promedio se encuentra entre 8.01 a 9 y su madre terminó estudios de posgrado. No existen datos sobre escolaridad de la madre de un alumno.

El grado de estudios de las madres se distribuye también en la mayor parte de los promedios de bachillerato concentrándose en las calificaciones que van de 7.01 a 9 en grupos de 1 a 6 elementos; de ello el grupo más significativos en relación con el promedio de bachillerato y la escolaridad materna, es el de seis madres con educación técnica, cuyos hijos obtuvieron un promedio de bachillerato entre 8.01 y 9, quienes representan el 14.28%. El siguiente grupo destaca por número de elementos con promedios entre 7.01 y 8, el de cinco jóvenes cuyas madres concluyeron estudios de primaria. Los demás, representan el 2.38%, el 4.76% y el 9.52%, integrados por 1, 2 y 4 estudiantes.

Figura 5.5
Promedio de bachillerato y escolaridad de los padres, generación 2009



Fuente: AGA, 2010

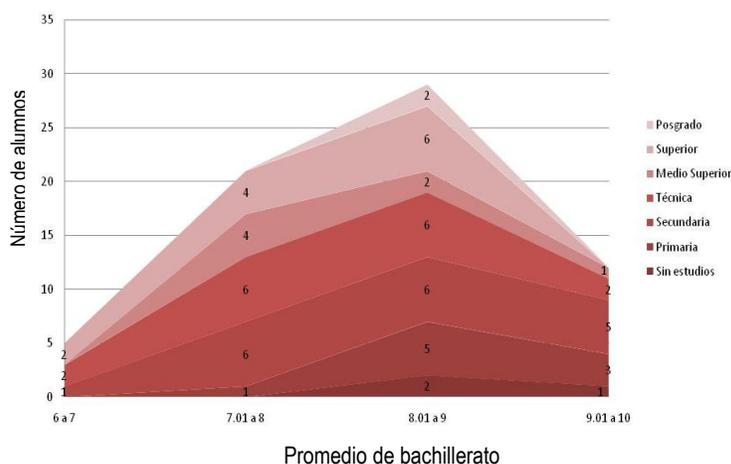
La figura 5.5 muestra la relación entre el promedio de bachillerato y la escolaridad de los padres generación 2009. En el primer nivel podemos observar que 5 jóvenes cuyos promedios se encuentran entre 7.01 y 10 de calificación tienen padres sin estudios; sus. El área siguiente está compuesta por 10 estudiantes con promedios que van de 6.01 a 10 y sus padres terminaron la educación básica. En tercer lugar observamos 18 chicos con promedios de 6.01 a 10 con padres que terminaron hasta el nivel secundaria. En esta generación existen 5 padres que cursaron una carrera técnica y sus hijos obtuvieron promedios de 7.01 a 10. El quinto nivel muestra 10 estudiantes con calificaciones distribuidas entre 6 y 10; sus padres terminaron el bachillerato. Los padres que tienen hasta la educación superior corresponden 12 a jóvenes también con promedios que van de 6 a 10. Existen 6 estudiantes cuyos promedios son de 7.1 a 10 y sus padres terminaron estudios de posgrado. Un estudiante con promedio de 9.01 a 10 no dio referencia de la escolaridad de su padre.

En este caso observamos que la mayor parte de los jóvenes se concentra también en las calificaciones que van de 7.01 a 9; así mismo que existe un incremento en la escolaridad de éstos incluyendo carreras técnicas que no aparecen en la generación 2008. Existen grupos cuyos padres también están distribuidos en todos los promedios, en grupos de 1 a 5 elementos; éstos representan el 1.49%, 2.98%, 4.47%, 5.97% y 7.46% respectivamente. Los más significativos, son los de siete estudiantes con promedios de 7.01 a 8 y de 8.01 a 9 cuyos padres terminaron la educación primaria y secundaria y representan el 10.44% en cada caso. El grupo con 9 elementos representa el 13.43%, se trata de estudiantes con promedios entre 8.01 y 9 de calificación cuyos padres tienen como máximo grado escolar la educación secundaria.

La figura 5.6 muestra la relación entre el promedio de bachillerato y la escolaridad de las madres generación 2009. En primer lugar tenemos 4 estudiantes con promedios 7.01 y 10 cuyas madres no tuvieron estudios; enseguida 9 jóvenes con promedios de 7.01 a 10, sus madres terminaron la primaria. El tercer plano se integra de 18 alumnos con un rango de promedio entre 6 y 10 de calificación; sus madres terminaron hasta el nivel secundaria. En esta generación si existen madres que cursaron una carrera técnica y sus hijos obtuvieron promedios entre 6 y 10 de calificación, suman 16 jóvenes. El quinto nivel muestra 7 estudiantes con promedios de 7.01 a 10 cuyas madres terminaron la licenciatura. Las madres que tienen estudios de educación superior

corresponden a 12 jóvenes con promedios distribuidos entre 6 y 10 de calificación. Existen dos estudiantes cuyo promedio se encuentra entre 8.01 y 9; su madre terminó estudios de posgrado.

Figura 5.6
Promedio de bachillerato y escolaridad de las madres, generación 2009



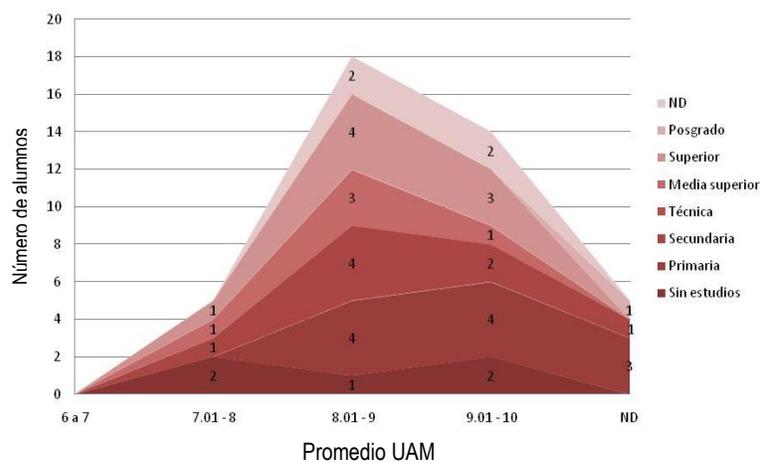
Fuente: AGA, 2010

El nivel escolar materno se distribuye en todos los promedios de bachillerato y los datos se concentran en las calificaciones entre 7.01 y 9, agrupados de 1 a 6 elementos. Los grupos de uno a cinco estudiantes representan el 1.49%, 2.98%, 4.47%, 5.97%, y 7.46%. Los grupos con seis jóvenes se distribuyen en dos jóvenes con promedios de 7.01 a 8 y madres que obtuvieron como máximo nivel de estudios la secundaria y carrera técnica, y tres estudiantes más en los promedios entre 8.01 y 9 con madres cuya escolaridad es de nivel secundaria, técnica y educación superior; cada uno éstos representa el 8.95% del grupo.

La relación de la gráfica siguiente muestra el promedio del primer año universitario y la escolaridad de los padres generación 2008. La primer área de manera ascendente comprende un total de cinco alumnos cuyos padres no tuvieron estudios; sus promedios oscilan entre el 7.01 y el 10 de calificación. El área siguiente se compone de once estudiantes cuyos padres terminaron la primaria, estos jóvenes tienen promedios que van de 8.01 a 10 de calificación al igual que los ocho estudiantes que integran el siguiente campo, a diferencia de que sus padres terminaron hasta el nivel secundaria. El cuarto nivel no muestra elementos por lo que el quinto se integra de cinco

estudiantes cuyos promedios van de 7.01 a 10 de calificación y sus padres terminaron el bachillerato. Ocho jóvenes cuyos padres terminaron la universidad tienen promedios entre 7.01 y 10. El área correspondiente a nivel de posgrado tiene un solo estudiante cuyo pero no existen referencias de su promedio en la base AGA-2010. Existen cuatro estudiantes que no dieron referencias sobre la educación de sus padres cuyos promedios fueron de 8 a 10.

Figura 5.7
Promedio UAM y escolaridad de los padres, generación 2008



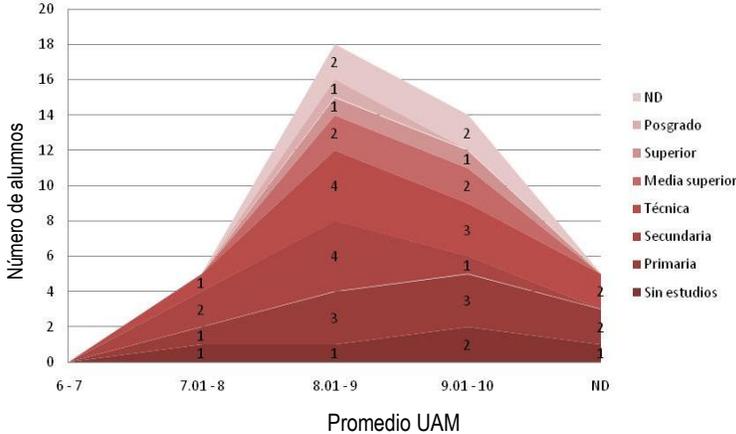
Fuente: AGA, 2010

De esta relación (fig. 5.7) obtuvimos grupos de uno a cuatro elementos que representan el 2.38%, 4.76%, 7.14% y el 9.52%. El número más alto de estudiantes corresponde al 9.52% con cuatro jóvenes por grupo distribidos en los promedios de 8.01 a 9 y 9.01 a 10 cuyos padres concluyeron la educación primaria, secundaria y educación superior. Visto de otro modo, tenemos que 18 jóvenes obtuvieron una calificación de 8.01 a 9, mientras otros 14 obtuvieron de 9.01 a 10 sin que el nivel escolar de sus padres tuviera al parecer una incidencia significativa, ya que de estos 32 jóvenes sólo siete tienen padres con estudios de nivel superior lo que representan el 16.66% del grupo.

La figura 5.8 muestra la relación del promedio del primer año de licenciatura y la escolaridad de las madres generación 2008. El primer término muestra un total de cinco alumnos cuyas madres no tuvieron estudios; el siguiente se compone de nueve estudiantes, sus madres terminaron hasta el nivel primaria. Las madres de siete elementos que integran el tercer campo terminaron la educación

secundaria; todos los jóvenes de estos tres grupos tienen promedios que van de 7.01 a 10 de calificación. La figura muestra un cuarto nivel relacionado con la educación técnica de seis madres de familia cuyo hijos tienen promedios de 8.01 a 10. El área correspondiente a educación media superior se integra de cuatro estudiantes con promedios de 8.01 a 10 de calificación. El sexto nivel muestra dos jóvenes cuyas madres terminaron la universidad y sus promedios están en el mismo rango que el grupo anterior. El siguiente corresponde a un estudiante cuya madre tiene estudios de posgrado, su promedio se encuentra también entre 8.01 y 9 de calificación. Existen cuatro estudiantes que no dieron referencias sobre el nivel de estudios de su madre.

Figura 5.8
Promedio UAM y escolaridad de las madres, generación 2008

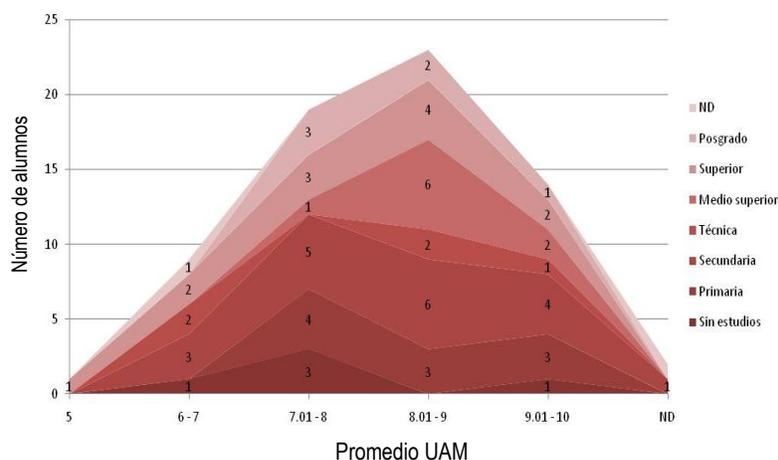


Fuente: AGA, 2010

La escolaridad materna se distribuye en los promedios entre 7.01 y 10 de calificación con respecto al primer año universitario; los estudiantes se concentran en las calificaciones entre 8.01 y 10 en grupos de 1 a 4 elementos que representan el 2.38%, 4.76%, 7.14% y 9.52% respectivamente. En esta información observamos que existe un incremento en el grado de aprovechamiento con respecto al bachillerato; es decir que cinco estudiantes tienen promedios que van de 7.01 a 8 de calificación, mientras que el grupo de 8.01 a 9 aumentó a dieciocho, lo que representa el 42.85% de la generación lo que otorga cierto peso a la escolaridad materna puesto que sólo el 9.52% se concentra en la educación secundaria y técnica respectivamente mientras los demás grados escolares se diseminan en el resto de la gráfica. Resulta interesante observar que en este grupo aparece el nivel técnico en la educación materna no así en los padres, hecho que cambia

en la siguiente generación como podemos observar en la figura siguiente donde ya existe escolaridad técnica también en el grupo paterno.

Figura 5.9
Promedio UAM y escolaridad de los padres, generación 2009



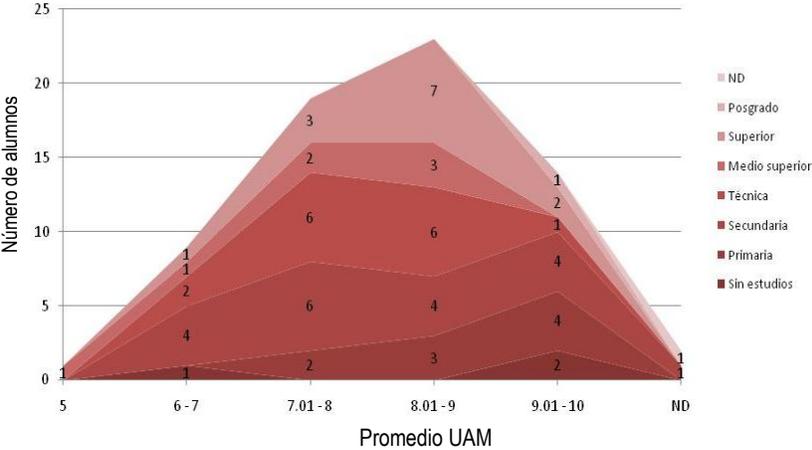
Fuente: AGA, 2010

La gráfica 5.9 muestra la relación del promedio del primer año universitario y la escolaridad de los padres generación 2009. El primer nivel muestra un total de 5 alumnos cuyos padres no tuvieron estudios; sus promedios oscilan entre el 6 y 10 de calificación. El área siguiente, 10 estudiantes cuyos padres terminaron la primaria, estos jóvenes tienen promedios que van de 7.01 a 10. Los padres de 18 jóvenes en el tercer campo, terminaron únicamente la secundaria, los promedios de estos jóvenes van de 6 a 10 de calificación. El cuarto lugar tiene que ver con la educación técnica de 5 padres cuyos hijos tienen los mismos promedios que el nivel anterior. El siguiente se integra de 9 estudiantes cuyos padres terminaron el bachillerato y sus promedios van de 7.01 a 10. El campo seis muestra 12 jóvenes, sus padres terminaron la universidad, sus promedios van del 5 al 10 de calificación. El nivel de posgrado corresponde a 6 estudiantes, sus promedios se encuentran entre 6 y 10 de calificación. No existen datos sobre la escolaridad paterna de dos jóvenes.

En esta gráfica, la escolaridad de los padres se distribuye en grupos de uno a seis elementos que representan el 1.49%, 2.98%, 4.47%, 5.97%, 7.46% y 8.95% respectivamente. La

mayor parte de los estudiantes se concentra en las calificaciones entre 8.01 y 10 y en esta parte observamos que existe un incremento en el grado de aprovechamiento con respecto al bachillerato; cinco estudiantes tienen promedios que van de 7.01 a 8 de calificación, mientras que el grupo de 8.01 a 9 aumentó a veintitrés estudiantes, lo que representa el 34.32% de la generación sin importar que nivel educativo tuvieron sus padres, puesto que el 8.95% se concentra en la educación secundaria y media superior respectivamente, que si bien se trata de niveles más altos que en la generación anterior no es clara una tendencia que nos permita interpretar que a mayor capital cultural institucionalizado mayor promedio escolar.

Figura 5.10
Promedio UAM y escolaridad de las madres, generación 2009



Fuente: AGA, 2010

En lo que respecta a la escolaridad de las madres y su relación con el promedio la del primer año de licenciatura generación 2009 la figura 5.10 muestra que tres alumnos cuyas madres no tuvieron estudios ocupan el primer nivel con promedios entre 6 y 7 y 9.01 a 10 de calificación. El segundo nivel se tiene 9 estudiantes cuyas madres terminaron la primaria, tienen promedios de 7.01 a 10. El siguiente está integrado por 18 jóvenes, sus madres terminaron hasta la secundaria y sus calificaciones van de 6 a 10. El cuarto nivel tiene que ver con la educación técnica de 15 madres de familia cuyo hijos tuvieron promedios de entre 6 y 10. El campo número cinco se integra de 7 estudiantes cuyas madres terminaron el bachillerato; sus promedios van de 5 a 9 de calificación. El área siguiente muestra 13 jóvenes cuyas madres terminaron la universidad, sus promedios se encuentran entre 6 y 10. El área que representa estudios de posgrado corresponde a un estudiante

con promedio 9.01 y 10 de calificación. Dos jóvenes más no dieron referencias sobre los estudios de sus madre.

A lo largo de todas estas relaciones hemos visto que la escolaridad de ambos padres se distribuye en la mayor parte de los promedios con respecto al primer año en la universidad. En este caso la escolaridad materna se concentra en las calificaciones entre 7.01 y 9 en grupos de 1 a 7 estudiantes, es decir el 1.49%, 2.98%, 4.47%, 5.97%, 7.46%, 8.95% y 10.44% respectivamente, aún cuando existe un incremento en los alumnos con mejor aprovechamiento, quienes aumentaron a catorce con calificaciones entre 9.01 y 10, del mismo modo que la escolaridad materna. Por otra parte, el número de estudiantes con promedios entre 7.01 y 9 disminuyó con relación al bachillerato, aumentando casi al doble el número de estudiantes con promedio menor a 7, incluso reprobando el primer año aún cuando su madre obtuvo estudios de bachillerato. Los datos más significativos son que el 28.35% representa a 19 jóvenes con madres quienes terminaron la secundaria; el 22.38% aquellos con madres que terminaron una carrera técnica y el 19.40% a los jóvenes cuyas madres concluyeron estudios de licenciatura sin existir alguna determinación en el promedio de los jóvenes ya que éstos están distribuidos en todos los rangos independientemente del nivel escolar de sus madres.

Para observar la influencia del capital cultural institucionalizado con respecto a la hipótesis inicial que propone la variable sociocultural como factor que influye sobre la buena adaptación a la vida académica hemos de destacar que de estos tres últimos grupos, el más congruente con esta idea sólo se puede observar en siete alumnos con promedio entre 8.01 y 9 cuyas madres obtuvieron estudios de licenciatura, lo cual representaría el 10.44% de la generación; pensamos que estos resultados no nos permiten apoyar en su totalidad la idea de que dicho capital sea un aspecto del cual dependa gran parte del buen desempeño escolar entre los universitarios.

6 ESTUDIANTES TRABAJADORES

Como hemos mencionado, este grupo llama la atención por el hecho de encontrarse en condiciones diferentes de la mayoría de los estudiantes. Se trata de jóvenes que trabajan y estudian a la vez y cuyas características tienen que ver en gran parte con la variable socioeconómica y sus implicaciones en términos de adaptación a la vida académica. Este hecho ha sido señalado por una parte, por el Dr. Javier Rodríguez Lagunas como una posible tendencia de las dos últimas décadas entre los alumnos de la UAM⁴⁷ y un factor central articulado con el factor de la economía familiar, considerando su frecuencia de aparición en los estudios de esta naturaleza. Por otra parte, investigadores como Adrián De Garay refieren este hecho como el resultado de diferentes procesos que no tienen necesariamente una relación con la necesidad económica familiar, sino con factores culturales que implican la incorporación al mercado de trabajo en vías de satisfacer necesidades como tradiciones familiares o la obtención de experiencia laboral; situación que resalta al destacar que el 76.6% de estudiantes-trabajadores en la UAM Iztapalapa lleva a cabo actividades laborales ajenas a la formación profesional que reciben.⁴⁸

Nuestro interés, surge de observar hasta el momento, un rendimiento académico favorable en cuanto a criterios numéricos, en comparación con el de los jóvenes estudiantes en activo que no trabajan; así mismo, por conocer las estrategias que emplean para conservar su nivel de aprovechamiento frente a esta doble exigencia. Si bien el importante influjo que ejerce la actividad laboral sobre el tiempo de estudio de los estudiantes-trabajadores convierte el escenario en ocasión propicia para el abandono escolar, en nuestra investigación sólo encontramos un caso de deserción, en el que las horas-trabajo fueron prioritarias frente a las horas-estudio. El resto de los estudiantes en este grupo acreditó del 60 al 100% de las materias con calificaciones de "B" y "MB".

⁴⁷ Rodríguez L., Javier (2009) *La deserción escolar en la UAM-I. Problemas por resolver para avanzar*. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

⁴⁸ De Garay Sánchez, Adrián., (2003) *Sujetos itinerantes: Los jóvenes universitarios de la Universidad Autónoma Metropolitana*, Tesis Doctoral, México, Universidad Autónoma Metropolitana. Pág.59-63

6.1 PERFIL SOCIOECONÓMICO

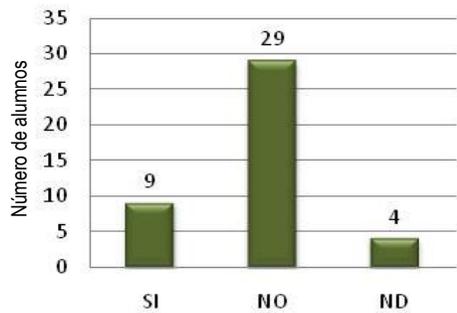
Con respecto a la tesis que pondera el capital socioeconómico como factor que influye sobre el rendimiento académico podemos interpretar que en el 55.55% de los estudiantes trabajadores existe una influencia de tipo económico que permite su buen rendimiento escolar, ya que además de trabajar dependen de la ayuda económica de sus padres. Entre los estudiantes trabajadores que dependen de sí mismos la relación posible con respecto al ingreso económico se refleja en las horas/trabajo que indican que a mayor número de horas, mayor ingreso mensual y a mayor ingreso mensual, (tabla 6.1) mayor posibilidad de un mejor rendimiento escolar. Ello resulta un tanto contradictorio puesto que a mayor número de horas/trabajo el joven estudiante se ve en la necesidad de reducir horas/estudio. A decir mejor, la relación que encontramos entre estos indicadores resulta contradictoria en atención a que no importa cuanto tiempo trabajen, ni que ingreso mensual obtengan, el tiempo que dedican al estudio o las estrategias que emplean para resolver la carga académica resulta suficiente para cumplir en tiempo y forma con las exigencias académicas. Los jóvenes de este grupo comparten el hecho de trabajar y estudiar simultáneamente y hasta el momento no encontramos una relación directa entre las horas/trabajo, su ingreso mensual y el hecho de ser alumnos con un desempeño académico favorable.

Tabla 6. 1 Generación 2008

Materias aprobadas	Promedio UAM	E.E.	Continuará trabajando	Quien asumirá los gastos	Relación trabajo/carrera	Ingreso mensual familiar	Horas trabajo/semana
8	7.61	B	NO	Él mismo	SI	2000 a 2999	1 a 10
10	8.29	B	NO	Él mismo	SI	3000 a 3999	1 a 10
10	8.38	B	SI	Padres	NO	3000 a 3999	1 a 10
12	8.5**	MB	SI	Padres	NO	4000 a 4999	11 a 20
12	8.63	MB	SI	Padres	NO	Más de 7000	31 a 40
12	8.67	MB	SI	Padres	NO	Más de 7000	31 a 40
12	9.25	MB	SI	Padres	NO	Más de 7000	31 a 40
12	9.63	MB	SI	Padres	NO	Más de 7000	Más de 40
12	10.00	MB	SI	Padres	NO	Más de 7000	Más de 40

Fuente: Base AGA 10- 4a. semana

Figura 6.1
Estudiantes-trabajadores-2008



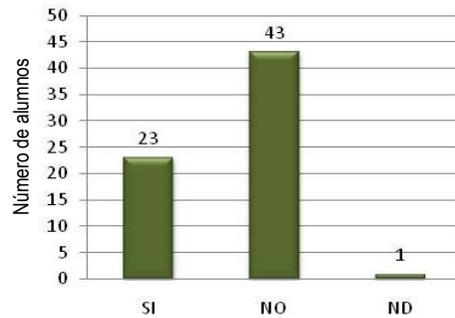
Fuente: AGA, 2010

La figura 6.1 muestra la cantidad de estudiantes-trabajadores generación 2008. Podemos observar que sólo el 21.42% de los estudiantes declararon trabajar al momento de realizar la encuesta. De este porcentaje el 33.3%, lo hacen de 1 a 10 horas por semana (Tabla 6.1). El 11.1%, labora de 11 a 20 horas por semana y el 33.33% lo hace de 31 a más de 40 horas. Dos estudiantes, el 22.2% declararon trabajar más de cuarenta horas semanales.

El 11.11% tiene un ingreso familiar de dos a dos mil novecientos noventa y nueve pesos mensuales; el 22.22%, de tres a tres mil novecientos noventa y nueve; el 11.11% recibe de cuatro a cuatro mil novecientos noventa y nueve y el 55.55% un ingreso de más de siete mil pesos. De los nueve estudiantes-trabajadores el 77.77% vive con sus padres y declararon que éstos asumirían los gastos de la carrera profesional. El 22.22% restante era ya independiente en el momento de la encuesta. Para el 77.77% el trabajo no tiene relación con su carrera profesional mientras que para el 22.22% restante si existe relación. El 66.66% aprobó las doce materias correspondientes al primer año; el 22.22% sólo diez y el 11.11% ocho. En cuanto a promedios, el 66.66% aprobó el primer año con MB y el 33.33 con B.

Por su parte, la figura 6.2, nos muestra que 23 jóvenes de la generación 2009 trabajaban al momento de realizar la encuesta, es decir el 34.32%. El 64.17% restante no trabaja y no existen datos de un alumno, quien representa el 1.49%. De este grupo de jóvenes trabajadores el 21.73% declararon laborar de 1 a 10 horas por semana (h/s). El 34.78% de 11 a 20 h/s; el 21.73% de 21 a 30; el 17.39% de 31 a 40 horas y el 4.34%, declaró trabajar más de cuarenta horas semanales.

Figura 6.2
Estudiantes trabajadores-2009



Fuente: AGA, 2010

De acuerdo con la tabla 6.2 el 13.04% tiene un ingreso familiar de mil a mil novecientos noventa y nueve pesos mensuales. El 4.34% percibe de dos a dos mil novecientos noventa y nueve pesos mensuales; el 26.08%, de tres a tres mil novecientos noventa y nueve este mismo porcentaje recibe de cuatro a cuatro mil novecientos noventa y nueve. Aquellos que representan el 8.69% perciben de cinco a cinco mil novecientos noventa y nueve pesos mensuales y el 21.73%% un ingreso de más de siete mil pesos. De los veintitrés estudiantes-trabajadores el 56.52% declararon que ellos mismos asumirían los gastos de su carrera profesional aún cuando el 3.04% dijo que ya no continuaría trabajando. El 43.47% restante expresó ser apoyado por sus padres. Para el 78.26% el trabajo no tiene relación con su carrera profesional mientras que para el 21.73% si existe relación.

Tabla 6.2 Generación 2009

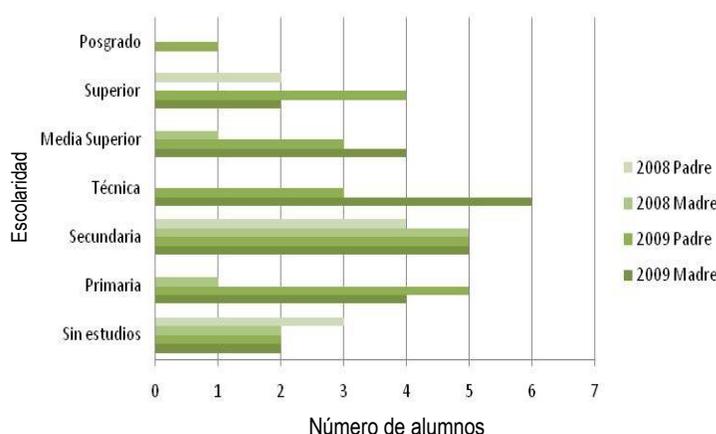
Materias aprobadas	Promedio UAM	E.E	Continuará trabajando	Quien asumirá los gastos	Relación trabajo/carrera	Ingreso mensual familiar	Horas trabajo/semana
4	5	NA	NO	Él mismo	NO	1,000 a 1,999	1 a 10
4	6,4	S	NO	Él mismo	NO	1,000 a 1,999	1 a 10
5	6,5	S	NO	Él mismo	NO	1,000 a 1,999	1 a 10
6	7	S	NO	Él mismo	NO	2,000 a 2,999	1 a 10
7	7,1	B	NO	Él mismo	NO	3,000 a 3,999	1 a 10
7	7,1	B	SI	El mismo	NO	3,000 a 3,999	11 a 20
7	7,4	B	SI	Él mismo	NO	3,000 a 3,900	11 a 20
7	7,5	B	SI	Él mismo	NO	3,000 a 3,999	11 a 20
7	7,5	B	SI	Él mismo	NO	3,000 a 3,999	11 a 20
8	7,8	B	SI	Él mismo	NO	4,000 a 4,999	11 a 20
8	7,8	B	SI	Él mismo	NO	3000 a 3,999	11 a 20
8	8	B	SI	Él mismo	NO	4,000 a 4,999	11 a 20
8	8,2	B	SI	Él mismo	NO	4,000 a 4,999	11 a 20
8	8,3	B	SI	Padres	NO	4,000 a 4,999	21 a 30
8	8,4	B	SI	Padres	NO	4,000 a 4,999	21 a 30
8	8,5	MB	SI	Padres	NO	4,000 a 4,999	21 a 30
8	9	MB	SI	Padres	NO	5,000 a 6,999	21 a 30
8	9	MB	SI	Padres	NO	5,000 a 6,999	21 a 30
9	9,5	MB	SI	Padres	SI	Más de 7000	31 a 40
9	9,4	MB	SI	Padres	SI	Más de 7000	31 a 40
9	9,6	MB	SI	Padres	SI	Más de 7000	31 a 40
10	10	MB	SI	Padres	SI	Más de 7000	31 a 40
10	10	MB	Si	Padres	SI	Más de 7000	Más de 40

Fuente: Base AGA 10 4a. semana

6.2 PERFIL SOCIO CULTURAL

La relación que muestra la figura 6.3 se refiere a la escolaridad de ambos padres de los estudiantes trabajadores en ambas generaciones. De los treinta y dos estudiantes de este grupo, encontramos que en la generación 2008 existen tres alumnos cuyos padres no tienen ningún tipo de estudios; cuatro jóvenes tienen padres que terminaron el nivel secundaria y dos padres más terminaron estudios de licenciatura. En cuanto a la escolaridad de las madres, dos de ellas no tienen estudios; una terminó la educación primaria; cinco la educación secundaria y una más la educación superior.

Figura 6.3
Escolaridad de ambos padres, generaciones 2008-2009



Fuente: AGA, 2010

En la generación 2009 existen dos estudiantes cuyos padres no tienen estudios; cinco terminaron la primaria; cinco más la educación secundaria; tres padres realizaron una carrera técnica y tres culminaron estudios de bachillerato; cuatro padres realizaron estudios de educación superior y sólo existe un joven cuyo padre realizó estudios de posgrado. En lo que respecta a sus madres, dos de ellas no tienen estudios; cuatro terminaron la primaria y cinco la secundaria; seis más terminaron una carrera técnica; cuatro terminaron el bachillerato y dos de ellas hasta el nivel licenciatura.

De estos datos podemos resaltar que en la generación 2009 existe un incremento importante en el nivel académico de ambos padres. Así mismo que en este grupo resaltan dos hechos

importantes, el primero referente a la educación técnica, que aparece en ambos padres mientras que en la generación 2008 se trata de un nivel educativo inexistente. El segundo, relativo a la escolaridad de ambos padres que se extiende hasta el nivel de posgrado, de la cual destaca la escolaridad materna que se amplía hasta el nivel licenciatura frente a la generación 2008, donde el máximo nivel de estudios fue la educación secundaria. En términos porcentuales tenemos entonces que de los 32 estudiantes-trabajadores en promedio, el 14.06% de los jóvenes tienen padres sin estudios de ningún tipo. El 15.65% de éstos terminó la educación primaria. El 29.68%, el nivel secundaria. El 14.06% de los padres realizaron una carrera técnica. El 10.93% completaron el nivel medio superior. El 14.06% estudios de licenciatura y el 1.56% terminó estudios de posgrado. De esto último podemos destacar que el dato más significativo con relación a la escolaridad de ambos padres, para ambas generaciones, recae en el nivel secundaria y en segundo lugar en el nivel básico de educación, mientras que en el mismo porcentaje se distribuyen los padres que no tienen estudios, aquellos que realizaron una carrera técnica y quienes terminaron hasta el nivel licenciatura.

Con relación al capital socio-cultural considerado como una variable que podría incidir en la adaptación y desempeño académicos podemos notar que el grupo de jóvenes trabajadores presenta algunos de los mejores promedios de su generación no obstante el nivel educativo de ambos padres que en cada caso se encuentra, en promedio, en el nivel secundaria. Es decir que hasta el momento, el capital socio-cultural no tiene una relación preponderante con en el comportamiento escolar de los jóvenes estudiantes-trabajadores. No obstante, hemos decidido realizar el análisis metodológico realizado también con el grupo de estudiantes no trabajadores con el fin de observar con más detalle el historial socio-cultural y académico de cada grupo.

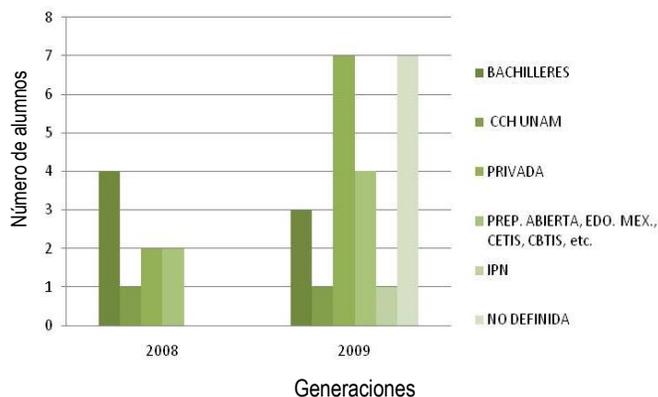
6.3 PERFIL ACADÉMICO

Sobre el perfil académico de los jóvenes que estudian y trabajan se ha realizado un estudio análogo al realizado con el grupo de quienes sólo dedican su tiempo a las actividades escolares. Este análisis habla del capital cultural acumulado por los estudiantes, previo a su ingreso a la universidad, cuya referencia más cercana nos lleva a sus escuelas de procedencia, con la intención

de observar más adelante si este indicador refiere alguna conducta con respecto a su desempeño académico posterior.

La figura 6.4 muestra la relación de escuelas de procedencia de ambas generaciones. En la generación 2008 encontramos que cuatro jóvenes provienen del Colegio de Bachilleres, uno de ellos del CCH (UNAM), dos de escuelas privadas y dos más de preparatorias del Estado de México, bachilleratos tecnológico u otras. En la 2009, tres provienen del Colegio de Bachilleres, uno del CCH (UNAM), siete de escuelas privadas; cuatro de preparatorias del Estado de México, bachillerato tecnológico u otras; uno del IPN y existen siete jóvenes que no definieron su escuela de procedencia.

Figura 6.4
Escuelas de procedencia, 2008-2009

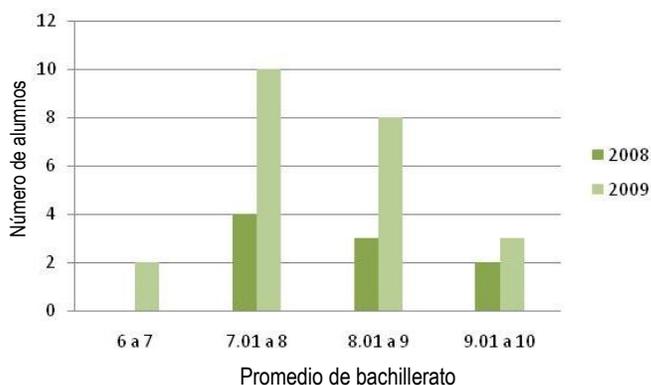


Fuente: AGA, 2010

De estos datos obtenemos que como grupo de estudio, siete jóvenes, es decir el 21.87% provienen del Colegio de Bachilleres; el 6.25% del CCH-UNAM; 28.12% de escuelas privadas. De escuelas del Estado de México, bachilleratos tecnológicos u otras, proviene el 18.75%; el 3.12% viene del politécnico y aquellos que no definieron escuela representan el 21.87% restante. De las escuelas de procedencia el porcentaje mayor corresponde a estudiantes que provienen de escuelas privadas y en segundo lugar a jóvenes del Colegio de Bachilleres, el tercer lugar corresponde a las escuelas del Estado de México y Centros de Educación Tecnológica.

La figura 6.5 muestra la relación de promedios de bachillerato de los estudiantes-trabajadores de ambas generaciones. En la 2008 encontramos que cuatro jóvenes obtuvieron un promedio de 7.01 a 8 de calificación; tres más un promedio de 8.01 a 9 y los dos últimos entre 9.01 y 10. En la 2009, dos estudiantes egresaron con evaluaciones de entre 6 y 7; diez de ellos con 7.01 a 8; ocho más con 8.01 a 9 y los tres últimos con promedio de entre 9.01 a 10. De estos datos obtenemos que en total, el 6.25% egresaron del bachillerato con calificaciones entre 6 y 7; el 43.75% con calificaciones entre 7.01 y 8; el 34.37% con promedios entre 8.01 y 9 y cinco más, es decir el 15.62% con 9.01 a 10. El mayor porcentaje corresponde a los jóvenes cuyos promedios se encuentran entre 7.01 y 8 de calificación lo cual expresa que es el promedio de egreso de los jóvenes cuyos antecedentes académicos observamos.

Figura 6.5
Promedio de Bachillerato, generaciones 2008-2009

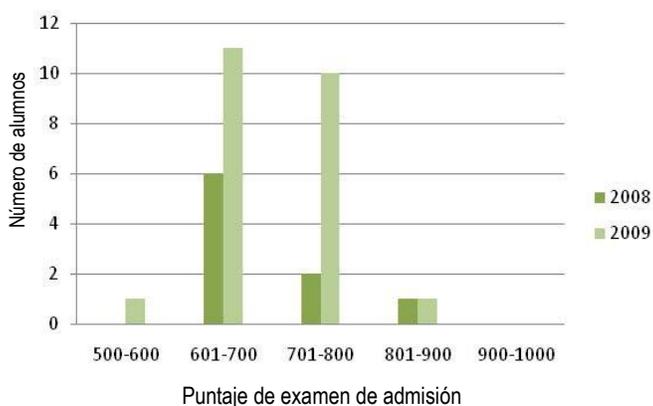


Fuente: AGA, 2010

Sobre el examen de admisión a la UAM la figura 6.6 muestra la relación del puntaje obtenido por estudiantes-trabajadores en el examen de admisión a la UAM sobre una base de 1000 puntos. En la generación 2008 seis jóvenes obtuvieron de 601 a 700; dos más un puntaje de 701 a 800 y uno más ente 801 y 900. En la 2009, un estudiante obtuvo entre 500 y 600 puntos; once de ellos aprobaron con un puntaje de entre 601 y 700; diez más con 701 a 800 puntos y uno con 801 a 900. Ninguna generación muestra estudiantes con un puntaje mayor a 900. Los datos más significativos en este grupo con relación al puntaje de admisión se ve expresado en diecisiete jóvenes que obtuvieron de entre 600 y 700 puntos, lo que representa el 53.12% del grupo y en doce más cuyo puntaje fue de 701 a 800, es decir el 37.5%. El promedio de puntaje en el examen de admisión para

este grupo de estudiantes se encuentra entonces entre los 600 y 700 puntos, apenas los mínimos requeridos para ingresar a la universidad; situación análoga al grupo de estudiantes que refirieron no trabajar.

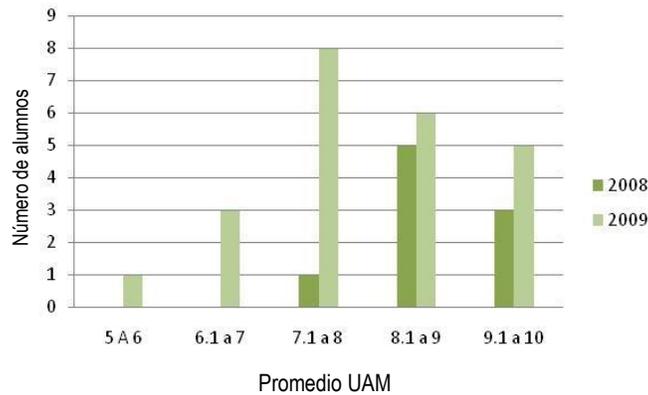
Figura 6.6
Examen de admisión UAM, generaciones 2008-2009



Fuente: AGA, 2010

La figura 6.7 expresa la relación de ambas generaciones. En la generación 2008 podemos observar que un estudiante terminó el año con un promedio de entre 7.01 y 8; cinco más con promedios entre 8.01 y 9 y tres con una calificación entre 9.01 y 10. La 2009 muestra un estudiante-trabajador con calificación de entre 5 y 6 en su primer año; tres con promedio entre 6.1 y 7; ocho con 7.1 a 8; seis jóvenes con 8.1 a 9 y cinco con promedios de 9.1 a 10. Entre ambas, el 3.12% corresponde a la calificación entre 5 y 6; el 9.37% al promedio entre 6.1 y 7; el 28.12% a la calificación entre 7.1 y 8. A los once estudiantes entre 8.1 y 9 corresponde el 34.37% mientras que el 25% a los jóvenes con 9.1 a 10. Los porcentajes más altos corresponden a los rangos de promedio más altos sistema UAM, con lo que volvemos a observar que no obstante trabajar y estudiar, más del cincuenta por ciento de los jóvenes de este grupo muestra tener un buen desempeño académico en el primer año, sin tener ello que ver con su capital cultural acumulado, es decir, con relación a promedio de bachillerato o examen de admisión que de hecho resultan ser bastante disímiles.

Figura 6.7
Promedio UAM (1er. año) generaciones 2008-2009



Fuente: AGA, 2010

De acuerdo con las tablas 6.1 y 6.2 observamos que en la generación 2008 de los nueve jóvenes-trabajadores que forman el grupo, el 66.66% aprobaron el primer año de carrera con MB. De éstos sólo el 55.55% tienen un ingreso mensual de más de siete mil pesos, lo que indicaría que la variable socioeconómica puede tener cierta incidencia con el rendimiento académico; no obstante el resto del grupo aprobó con las mejores calificaciones del sistema sin importar su ingreso mensual familiar.

Con relación a la generación 2009 ningún estudiante acreditó las doce materias que el sistema requiere para el primer año. El 17.39% aprobó cuatro; el 4.34% cinco y seis materias. El 21.73% acreditó siete; el 39.13% sólo ocho; el 13.04% acreditó 9 asignaturas y el 8.69%, diez. En cuanto a promedios, en este grupo observamos más variabilidad en los resultados que en la generación anterior, el 4.34% obtuvo una calificación reprobatoria (NA). Tres alumnos, el 13.04%, obtuvieron un promedio final de S; el 47.82% aprobó con B y el 34.78% con MB. De estos últimos datos el porcentaje más significativo corresponde a los jóvenes que acreditaron con B y MB quienes representan el 82.60% del grupo.

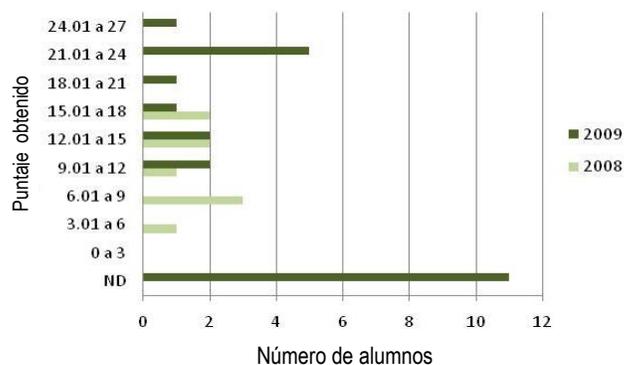
Ahora bien, del 34.78% del grupo que aprobó con calificación de MB, sólo en cinco casos, es decir, en el 21.73% se cumple la relación mejor promedio-mayor ingreso mensual, lo que a nuestro juicio tampoco permite considerar la variable socioeconómica como influencia determinante en la adaptación al medio académico. Por el contrario, existe el hecho de que en este grupo los

estudiantes-trabajadores restan horas/estudio a su actividad académica por dedicarlas a horas/trabajo, de modo que su desempeño universitario debe sin duda estar influenciado por otro tipo de factores cuya naturaleza no es necesariamente de tipo económico.

6.3.1 HABILIDADES DE LECTO-ESCRITURA

Sobre el planteamiento del capital institucional, a raíz de la acciones que ejerce cada modelo educativo para promover el desarrollo académico de los jóvenes de nuevo ingreso fue posible vislumbrar en el capítulo anterior que en la UAM-Iztapalapa en lo que a la licenciatura en Antropología Social se refiere, existe una fractura dentro del ámbito de las habilidades básicas de lectoescritura y el desempeño escolar que en teoría debía ser congruente. La información que obtuvimos sobre este punto con respecto a los estudiantes que no trabajan fue no existe correspondencia entre el promedio del primer año y el nivel de habilidades de lectoescritura desarrolladas en el mismo. De ahí que sea de interés examinar al grupo de estudiantes-trabajadores con la finalidad de observar el tipo de rendimiento en términos de dichas habilidades básicas.

Figura 6.8
Habilidades de lecto-escritura, generaciones 2008-2009



Fuente: PHABLE, 2009

La figura 6.8 muestra la relación de la puntuación obtenida en el examen diagnóstico de habilidades básicas de lecto-escritura en ambas generaciones. Como hemos mencionado se trata de una evaluación sobre un puntaje de 27 reactivos cuyos contenidos se han explicado ya en el capítulo cuatro. En dicha figura existen once jóvenes que no realizaron la prueba, lo que representa el

34.37% del grupo. No hay estudiantes que hayan obtenido menos de tres puntos. Un joven obtuvo entre 3.01 y 6 puntos; tres de ellos entre 6.01 y 9 reactivos; tres más lograron entre 9.01 y 12 respuestas correctas. Cuatro estudiantes obtuvieron entre 12.01 y 15 puntos; tres más entre 15.01 y 18; un estudiante alcanzó entre 18.01 y 21 reactivos. Cinco jóvenes obtuvieron entre 21.01 y 24 respuestas correctas y un solo joven alcanzó de 24.01 a los 27 puntos de la prueba. De esto se desprende que como grupo, el porcentaje más alto corresponde al 15.62% de quienes obtuvieron entre 21.01 y 24 reactivos. Enseguida aquellos que obtuvieron entre 6.01 y 9 puntos quienes representan el 9.37% y los porcentajes restantes, es decir el 3.12% y el 6.25% a aquellas evaluaciones constituidas por uno o dos estudiantes respectivamente.

Por una parte, aceptamos que es una lástima el no tener datos de la mayor parte de alumnos ya que esto no permite completar satisfactoriamente el análisis; por la otra, los resultados de los jóvenes que sí fueron evaluados no son más alentadores. Sin tomar en cuenta los once jóvenes no examinados tenemos veinte elementos de los cuales la cuarta parte, obtuvo entre 21 y 24 puntos y sólo uno, el 5% la más alta puntuación. Ello nos habla de que efectivamente existe una carencia en cuanto a las habilidades básicas necesarias para un rendimiento académico "ideal", no sólo porque se trata de estudiantes que estudian, trabajan y obtienen buenas calificaciones, sino porque es precisamente en el ámbito laboral en donde se presume le son requeridas dichas habilidades como principio básico.

En un cuadro comparativo entre ambas generaciones (Tabla 6.3) vemos que en la 2008 un poco más del 50% obtuvo como máxima calificación dieciocho puntos mientras que la otra parte menos de nueve. En la generación 2009 el mismo porcentaje corresponde tanto aquellos que obtuvieron dieciocho reactivos como a los que alcanzaron de veintiuno a veinticuatro. Así mismo, el mismo porcentaje aquellos que obtuvieron entre dieciocho y veintiuno o veinticuatro a veintisiete puntos. Aunque con mayor número de estudiantes la generación 2009 muestra una puntuación más elevada no obstante con un porcentaje considerable en aquellos que apenas alcanzan a contestar adecuadamente entre el 66 y el 88% del examen.

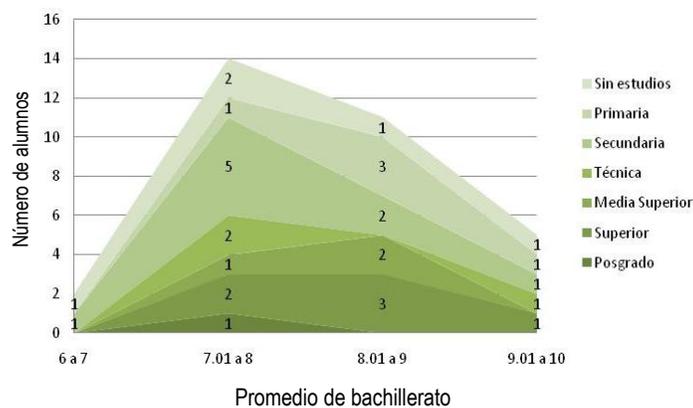
Tabla 6.3
**Comparativo sobre diagnóstico de habilidades
 Generaciones 2008 y 2009**

Puntuación	0 a 9	9.01 a 18	18.01 a 21	21.01 a 24	24.01 a 27	ND	Total
2008	44.44%	55.55%	--	--	--	--	100%
2009	--	21.73%	4.34%	21.73%	4.34%	47.82	100%

6.4 CRUCE DE INDICADORES SOCIOCULTURALES Y ACADÉMICOS

Con el propósito de encontrar una relación entre el capital sociocultural y el capital cultural acumulado hicimos un análisis de indicadores académicos frente al capital cultural institucionalizado. La figura 6.9 muestra la relación existente entre el promedio de bachillerato y la escolaridad de los padres de estudiantes-trabajadores de ambas generaciones. De manera descendente y de menor a mayor promedio, observamos en primer lugar, que todos los niveles de estudio de los padres se distribuyen en todos los rangos de promedio. El dato más sobresaliente se refiere a cinco padres quienes obtuvieron como máximo grado el nivel secundaria y representan el 15.62% del grupo mientras que los grupos integrados por uno, dos o tres padres representan el 3.12%, el 6.25% y el 9.37% en cada caso. El nivel máximo de estudios es el posgrado, no obstante ocupa el 3.12% y pertenece a un alumno cuyo promedio de bachillerato se encuentra entre 7.01 y 8 de calificación.

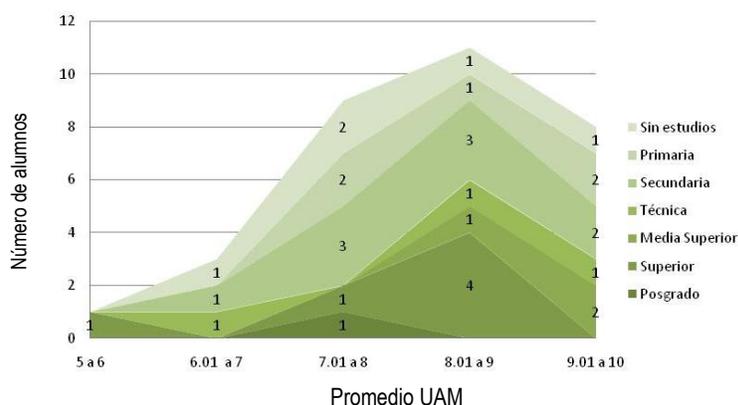
Figura 6.9
Promedio de bachillerato y escolaridad de los padres, generaciones 2008-2009



Fuente: AGA, 2010

La figura siguiente muestra la relación existente entre el promedio del primer año de licenciatura y la escolaridad de los padres de los estudiantes-trabajadores ambas generaciones. De manera descendente y de menor a mayor promedio, observamos que en esta figura existe un promedio reprobatorio (5 a 6). Así mismo, que todos los niveles académicos de los padres se distribuyen en todos los rangos de promedio.

Figura 6.10
Promedio UAM y escolaridad de los padres, generaciones 2008-2009

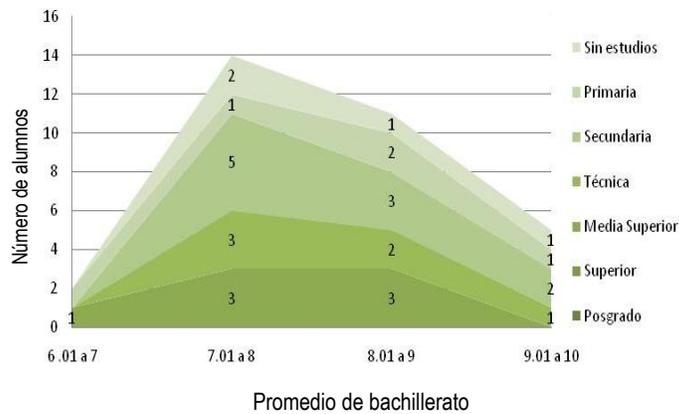


Fuente: AGA, 2010

El dato más sobresaliente se refiere a cuatro padres quienes obtuvieron como máximo grado el nivel licenciatura y representan el 12.5% mientras que los grupos integrados por uno, dos o tres padres representan el 3.12%, el 6.25% y el 9.37% en cada caso. El nivel posgrado representa el 3.12% en cada rango y pertenece a dos padres de familia cuyos hijos obtuvieron un promedio del primer año de licenciatura de 5 a 6 y de 7.01 y 8 respectivamente. A este respecto es posible comentar que entre una y otra generación existe una diferencia de un elemento con el mismo grado académico (licenciatura) y así mismo, una disminución en el rango de promedios que abarca cada generación; es decir que si en la 2008, seis padres de familia tienen grado de licenciatura, sus hijos tienen promedios que abarcan un rango de 7.01 a 10 de calificación, mientras que en la generación 2009 existen cinco padres con el mismo nivel académico y sus hijos obtuvieron entre 7.01 a 9 de promedio, lo cual indica que en ambos casos, tanto el promedio de bachillerato como el de licenciatura frente a la escolaridad de sus padres el capital cultural no es un dato que permita descubrir una constante sobre la incidencia del nivel académico de éstos, sobre la conducta escolar de sus hijos, a excepción de un estudiante en el que ambos promedios se encuentran en el rango de

7.01 a 8 de calificación y coinciden con la escolaridad del padre (posgrado) lo que representa el 3.12% del grupo en total.

Figura 6.11
Promedio de bachillerato y escolaridad de las madres, generaciones 2008-2009



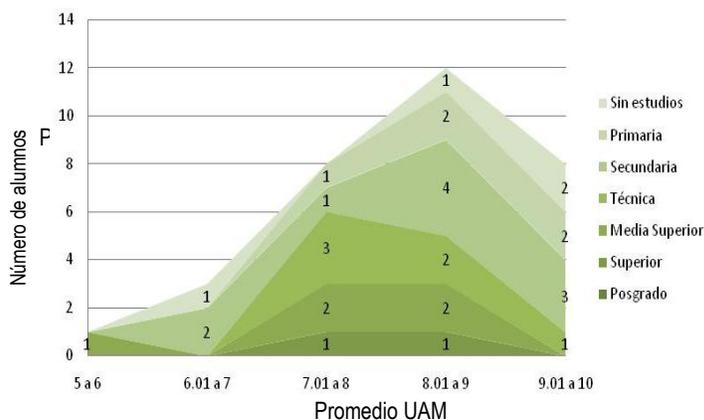
Fuente: AGA, 2010

La figura 6.11 nos muestra la relación existente entre el promedio de bachillerato y la escolaridad materna de los estudiantes-trabajadores de ambas generaciones. En esta gráfica observamos en primer lugar, que todos los niveles de estudio de las madres se distribuyen también en menor o mayor número en todos los rangos de promedio. El dato más sobresaliente se refiere a cinco madres quienes obtuvieron como máximo grado el nivel secundaria y representan el 15.62% del grupo mientras que los grupos integrados por una, dos o tres madres representan el 3.12%, el 6.25% y el 9.37% respectivamente. En este grupo el nivel máximo de estudios es el posgrado y ocupa el 9.37% en cada caso; pertenece a tres alumnos cuyo promedio de bachillerato se encuentra entre el 7.01 y el 8 de calificación y a tres quienes obtuvieron entre 8.01 y 9.

Si hacemos una comparación entre la escolaridad paterna y materna con respecto al promedio final de bachillerato de ambas generaciones encontramos que existe un incremento en la escolaridad materna del 18.75% hasta e nivel de posgrado y así mismo, un incremento en los promedios finales de los estudiantes del 9.37% en cada rango de promedio como hemos apuntado en el párrafo anterior; lo cual podría indicar que el capital cultural materno es de algún modo un estímulo para obtener un incremento en el capital cultural en los alumnos. Asunto que tendría que

estudiarse más a fondo a través de otros indicadores como el promedio del primer año de licenciatura.

Figura 6.12
Promedio UAM y Escolaridad de las madres, generaciones 2008-2009



Fuente: AGA, 2010

La figura 6.12 muestra la relación entre el promedio del primer año de licenciatura y la escolaridad materna de ambas generaciones. En ella observamos también que todos los niveles de estudio de las madres se distribuyen en todos los promedios. El dato más sobresaliente aquí se refiere a cuatro madres cuyo máximo grado es el nivel secundaria, representan el 12.5% del grupo mientras que los grupos integrados por una, dos y tres madres representan el 3.12%, el 6.25% y el 9.37% respectivamente. En este grupo el nivel máximo de estudios de las madres también es el posgrado y ocupa el 3.12% en cuatro casos cuyos promedios del primer año universitario se encuentran distribuidos desde una calificación reprobatoria hasta el 10 de calificación.

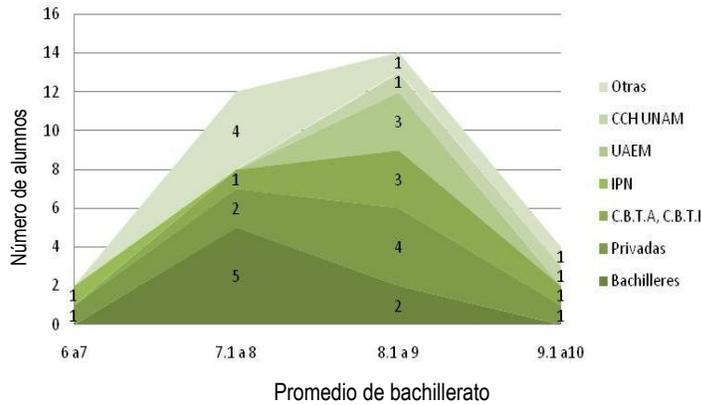
Si comparamos ambas escolaridades, paterna y materna con respecto al promedio del primer año de licenciatura de ambas generaciones encontramos que existe un incremento de dos estudiantes cuya escolaridad a nivel de posgrado es materna. Así mismo, que no obstante el nivel escolar de las madres, el 62.5% del grupo incrementó su promedio del primer año a una calificación entre 8 y 10, lo que nos indica nuevamente que el capital cultural familiar no es hasta este momento un factor que se pondere como variable que incida en el aprovechamiento escolar universitario.

6.5 CRUCE DE INDICADORES ACADÉMICOS

Del mismo modo en que se analizó al grupo de estudiantes no trabajadores, en este apartado hemos hecho un análisis de indicadores con respecto a las diferentes evaluaciones que constituyen el historial académico de este grupo de modo que ello nos permita encontrar una relación entre dichos promedios que determine si existe o no un comportamiento escolar específico que admita sostener la hipótesis de que el capital cultural acumulado desde la perspectiva institucional y en términos cuantitativos puede apuntar en sí misma hacia una buena adaptación al medio académico, traducida ésta como *éxito escolar*. Para este propósito nuestros indicadores como hemos mencionado, serán la escuela de procedencia, el promedio final de bachillerato, el puntaje obtenido en el examen de admisión a la UAM, el promedio del primer año de licenciatura y tal como hicimos en el capítulo anterior, los resultados del examen de habilidades de lecto-escritura, que nos permiten dar cuenta de un perfil académico lo más allegado y actualizado del grupo que estamos estudiando.

En la figura 6.13 se compara la escuela de procedencia y el promedio final de bachillerato del grupo de estudiantes trabajadores de ambas generaciones. En el promedio de 6 a 7 tenemos que existen dos estudiantes, uno proveniente de bachillerato particular y otro del IPN; en el promedio de 7.01 a 8 se observan 12 estudiantes: cinco del Colegio de Bachilleres, dos de escuelas preparatorias particulares, uno más de bachillerato tecnológico y cuatro de otras no definidas. Los promedios entre 8.01 a 9 con un total de 14 alumnos, muestran que dos alumnos egresaron del Colegio de Bachilleres, cuatro más de escuelas privadas, tres de bachillerato tecnológico, tres de las preparatorias dependientes de Estado de México y dos estudiantes más egresados del CCH y una preparatoria no definida respectivamente. Los promedios más altos, 9.01 a 10 muestran estudiantes que provienen de escuelas preparatorias privadas, incorporadas a SEP, UAEM, UNAM y otra no definida sumando 4 alumnos entre todas las instituciones.

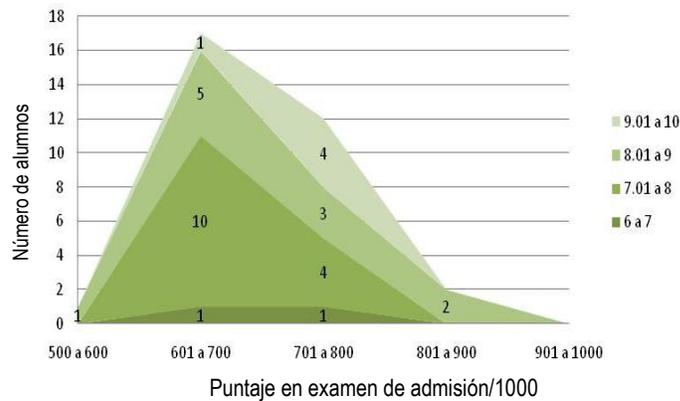
Figura 6.13
Promedio de Bachillerato y escuela de procedencia, generaciones 2008-2009



Fuente: AGA, 2010

Si bien, con relación al promedio el rango más significativo abarca del 8.01 al 9 de promedio con 14 alumnos, lo cual representa el 43.75% del grupo, en términos de capital cultural acumulado solamente sobresale el dato de cuatro estudiantes que provienen de escuelas privadas, es decir el 12.5%, frente a los demás grupos conformados por uno, dos o tres elementos respectivamente disgregados entre las demás dependencias. Por otra parte el rango de promedio entre 7.01 y 8 de calificación es el segundo grupo más numeroso de la gráfica y de ello se desprende que cinco jóvenes egresaron del Colegio de Bachilleres lo cual representa el 15.62%. Como hemos visto ya en gráficas anteriores los promedios de egreso de ambas generaciones se encuentran entre 7.01 y 9 de calificación y las escuelas de egreso con más estudiantes son los Colegios de Bachilleres y las escuelas de carácter privado; de lo cual la relación más relevante tiene que ver con que de éstas últimas egresaron los promedios entre 8.01 y 9, mientras que de los Colegios de Bachilleres el promedio final fue el inmediato inferior, es decir, entre 7.01 y 8 de calificación. Sin embargo, en el rango de promedio entre 9.01 y 10, el más alto del sistema de evaluación, los alumnos pertenecen a otras dependencias no necesariamente a las ya mencionadas líneas arriba. De ello concluimos que desde el punto de vista del capital cultural acumulado con respecto a las escuelas de procedencia no existen datos que puedan indicarnos una influencia “especial” sobre el comportamiento académico de los jóvenes trabajadores frente al hecho de que provengan de uno u otro modelo educativo.

Figura 6.14
Promedio de bachillerato y examen de admisión UAM, generaciones 2008- 2009



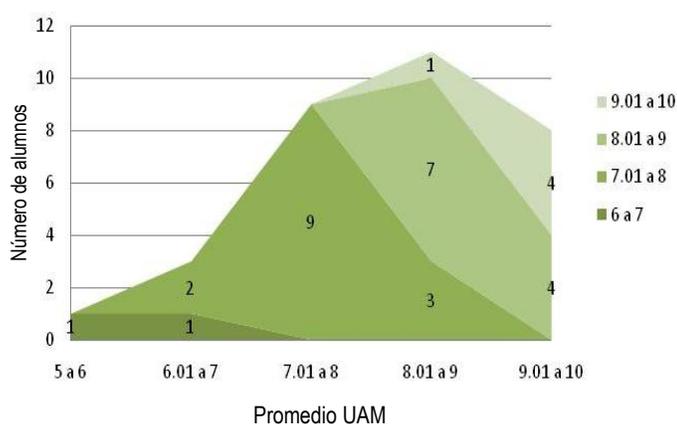
Fuente: AGA, 2010

En la figura 6.14 observamos la relación del promedio de bachillerato y el examen de admisión a la UAM en ambas generaciones. Como se mencionó en capítulo cuatro, el puntaje mínimo establecido está definido por el Sistema de Admisión y Seguimiento de la misma Universidad, así mismo, en cada ciclo escolar las Divisiones Académicas establecen el número de aspirantes que serán aceptados “y debido a este compromiso institucional, algunas licenciaturas admiten jóvenes que no lograron el puntaje mínimo establecido” imperando el criterio de cumplir con una cuota acordada, más que el de seleccionar a los aspirantes de acuerdo a un perfil medido por los resultados de la selección, como menciona De Garay en su tesis doctoral.

En este caso tenemos que un joven-trabajador ingresó a la licenciatura con un resultado de entre 500 y 600 puntos en su examen de admisión y con un promedio de bachillerato entre 8.01 y 9. Enseguida, diecisiete alumnos ingresaron con un puntaje entre 601 y 700 puntos, de entre los cuales uno obtuvo un promedio final de 6 a 7; diez un promedio entre 7.01 a 8; cinco más aprobaron con 8.01 a 9 de calificación y un último elemento con una evaluación entre 9.01 y 10. De los doce jóvenes que obtuvieron entre 701 y 800 puntos, uno egresó con una calificación entre 6 y 7; cuatro con promedios entre 7.01 y 8, tres con 8.01 a 9 y cuatro más con promedios entre 9.01 y 10. Finalmente, el puntaje más alto obtenido en este grupo fue de entre 801 y 900 puntos y corresponde a dos alumnos cuyos promedios se encuentran entre 8.01 y 9 de promedio de bachillerato.

Los datos más sobresalientes de este pequeño análisis expresan que el 53.13% de los jóvenes estudiantes ingresaron a la universidad con un puntaje de 601 a 700 reactivos, y el 37.5% con una puntuación entre 701 y 800 puntos. Así mismo que dentro de estas puntuaciones el 43.75% tenía un promedio de 7.01 a 8 y el 15.62% un promedio de 9.01 a 10. De ello observamos que de acuerdo con el capital acumulado desde la perspectiva académica los promedios de egreso del bachillerato se concentran en el 7.01 a 8 de calificación y el puntaje de admisión entre los 600 y 700 reactivos, los mínimos establecidos por la Universidad.

Figura 6.15
Promedio de bachillerato y promedio UAM, generaciones 2008- 2009

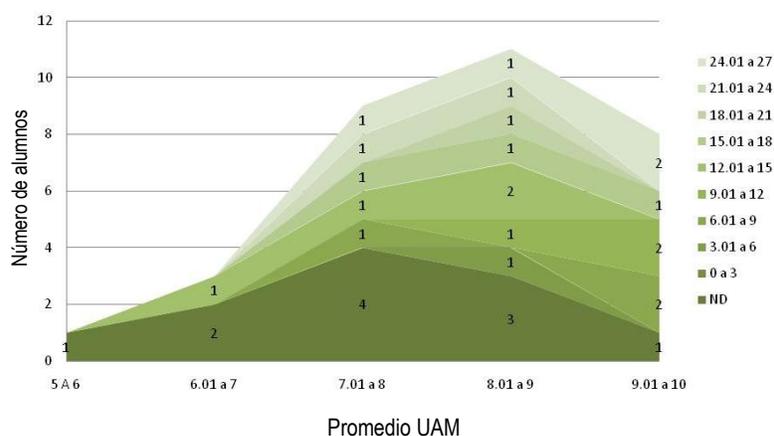


Fuente: AGA, 2010

Por otra parte, con relación los promedios de bachillerato y el final del primer año en la UAM, la figura 6.15 nos muestra la relación de ambas generaciones, en la cual un estudiante-trabajador terminó su primer año de licenciatura con un promedio entre 5 y 6 de calificación habiendo tenido un promedio de bachillerato de entre 6 y 7. Tres estudiantes terminaron el primer año con un promedio entre 6.01 y 7, de los cuales uno obtuvo entre 6 y 7 en bachillerato y los dos restantes entre 7 y 8. Nueve estudiantes obtuvieron una evaluación final del primer año entre 7 y 8 y un promedio con el mismo valor al egresar de preparatoria. Once jóvenes obtuvieron de 8.01 a 9 en la licenciatura y sus promedios de preparatoria se distribuyen entre 7 y 10 de calificación, de los cuales el grupo más numeroso se encuentran entre el 8.01 y 9, con siete estudiantes. De los jóvenes que obtuvieron un promedio del primer año universitario entre 9 y 10, cuatro obtuvieron una calificación entre 8.01 y 9 en la preparatoria y otros cuatro una calificación entre 9.01 y 10.

De esta relación, consideramos que los datos más relevantes con relación al capital cultural institucional se refieren a los once jóvenes cuyo promedio del primer año fue de 8.01 a 9, quienes representan el 34.37% del grupo, debido a que sus promedios de bachillerato fueron de 7 a 10 de calificación distribuidos como hemos visto en tres grupos de tres, siete y un joven respectivamente. En segundo lugar pero con mayor inclinación hacia nuestra perspectiva, se encuentran aquellos que obtuvieron un promedio final de entre 9 y 10 en el primer año de carrera y un promedio entre 8 y 10 durante el bachillerato. Estos ocho estudiantes representan el 25% de todo el grupo; no obstante, este dato no puede sostener la idea de que el éxito escolar previo, en los términos que hemos planteado, obliga necesariamente al éxito escolar constante.

Figura 6.16
Promedio UAM (1er. Año) y Prueba de Habilidades, generaciones 2008-2009



Fuente: AGA, 2010

Finalmente, la figura 6.16 muestra la relación entre el promedio final del primer año universitario y la prueba de habilidades de lecto-escritura de ambas generaciones, lo cual nos permite esbozar un perfil académico actualizado de los estudiantes-trabajadores en cuestión. La gráfica muestra en orden ascendente a los once estudiantes que no realizaron la prueba distribuidos en todos los rangos de promedio y de uno a cuatro elementos por rango. Enseguida, no existen jóvenes con una evaluación de cero a tres puntos por lo que el área no se muestra. El siguiente nivel expresa un elemento cuya puntuación fue de tres a seis puntos y sus promedio final de 8 a 9 de calificación. Los tres estudiantes que obtuvieron más de seis puntos hasta nueve, obtuvieron entre 7.01 a 8 y 9.01 a 10 respectivamente. Aquellos quienes lograron de nueve a doce puntos son tres

jóvenes con promedios finales que van de 8 a 10. Los alumnos que alcanzaron de 12 a 15 puntos son cuatro cuyos promedios se encuentran entre 6 y 8. Tres jóvenes más consiguieron de más de quince y hasta dieciocho puntos con promedios de 7 a 10. Sólo un alumno obtuvo de dieciocho a veintiún puntos y su promedio final es de 8.01 a 9. Dos jóvenes más alcanzaron de más de veintiún hasta veinticuatro puntos y sus promedios fueron de 7.01 a 9 de calificación. Finalmente cuatro estudiantes lograron un puntaje de más de veinticuatro, cuyos promedios van de 7.01 a 10. De este último subgrupo sólo dos jóvenes tienen el puntaje y el promedio más altos de los estudiantes-trabajadores, lo cual representa el 6.25% de la muestra.

En esta última gráfica es posible observar que en primer lugar no hay datos relevantes sobre una relación directa entre promedio final y prueba de habilidades, es decir que no se forman grupos significativos sino que la mayor parte de los elementos se encuentran diseminados en todas las cifras; por otra parte, no existe relación entre los promedios obtenidos durante el primer año de carrera y los resultados del diagnóstico más que en dos de veinte casos, ya que los once restantes no pudieron ser evaluados; lo que nos hace reflexionar en cuanto al capital cultural del alumnado en términos estrictamente académicos. Si consideramos un acercamiento manera cuantitativa y a través de sistemas de evaluación estandarizados el perfil del estudiante, trabajador o no, nos permite impregnarnos de datos útiles en tanto resuelven la operatividad del mismo sistema; el acercamiento es revelador e interesante en cuanto nos consiente observar que el capital cultural desde la variable institucional presenta sus contradicciones.

7 ANÁLISIS CUALITATIVO

Retomando la observación de Adrián de Garay con respecto a los diversos papeles que juega el ser joven estudiante, se elaboró un trabajo de campo que contemplara aspectos tanto académicos como aquellos de orden personal que tienen que ver con la experiencia de enfrentar un contexto educativo diferente; en este sentido, dividimos la información obtenida en dos ámbitos principales: el estudiantil y el institucional, desprendiendo de cada uno los diferentes subtemas que atañen la mirada de los jóvenes de nuevo ingreso y el proceso de adaptación por el cual atraviesan. Se trabajó sobre experiencias, apreciaciones y emociones con respecto al hecho de ser estudiante universitario en vías de una formación profesional como Antropólogos. Exploramos su nuevo contexto sin apartar la idea principal del proceso de adaptación a la vida académica aún cuando sabemos, se ven también envueltos en múltiples cambios e influencias de orden socio cultural.

7.1 Motivaciones para estudiar en la UAM

La decisión de ingresar al universo UAM depende de varias razones. Ingresar a la universidad, significa para la mayoría de los jóvenes que entrevistamos “crecimiento individual”, “independencia económica”, “tener una carrera” y una última e interesante motivación, “poder contribuir con algo a la sociedad”. Las estadísticas hablan sobre la supremacía que tiene la influencia familiar o amistades de quienes han tenido algún tipo de relación con la Institución, y recomienda su nivel educativo. Enseguida, la influencia de profesores que promueven la Universidad como una buena opción en virtud del nivel de su cuerpo académico y la oferta educativa; en tercer lugar las carreras que ofrece y el nivel educativo que se imparte. Las razones que tienen que ver directamente con la elección de cursar la Licenciatura en Antropología Social precisamente en la UAM se desprenden primero, del hecho de ser una de las Universidades que imparten la carrera y el haber visitado la Expo-UAM informándose sobre la materia hasta quedar convencidos con el panorama informativo que recibieron.

De las razones menos positivas se encuentran el no haber podido ingresar a la UNAM o la ENAH en el primer o segundo intento, ya que de acuerdo con su experiencia, los jóvenes declararon

haber tenido menos oportunidades de acceso. Finalmente, para los menos, matricularse en Antropología Social significó obtener un lugar en la Universidad esperando cambiarse de carrera.

-“El estar en estos momentos en la universidad, estar estudiando lo que quiero y tener unos compañeros súper buena onda, pues me siento muy orgullosa de haber entrado y sobre todo me siento muy a gusto realmente, me he encontrado con personas que piensan muy diferente a comparación con los chavos que conocí en el bachiller, no sé si se deba a la carrera y las ideas que cada quien traiga de casa, pero son chavos muy inteligentes y muy maduros [...]”.

7.2 ¿Por qué Antropología Social?

Sobre la orientación vocacional, se hizo evidente una gran brecha informativa sobre los contenidos y actividades propias del campo antropológico. La mayoría de los jóvenes declararon conocer de manera “general” de qué trata la licenciatura, desconociendo todavía gran parte de los aspectos sobre la materia, su desconocimiento se hizo evidente al preguntar si sabían de qué trataba y ningún estudiante de la muestra, acaso alguno, pudo elaborar una respuesta. Así mismo cuando expresaron su experiencia sobre las principales dificultades para el estudio, donde más del 75% respondió tener complicaciones con las lecturas por desconocer, entre otras cosas, los conceptos que se manejan en el área. El 44% menciona tener referencia del bachillerato por haber sido materias contempladas en la curricula (Introducción a la Antropología I y II) para el área de Historia en el Colegio de Bachilleres, de acuerdo al plan de estudios de Formación Específica y del Colegio de Ciencias y Humanidades, como materia optativa que forma parte de la cuarta opción en la selección de materias el 5° y 6° semestres.

Del total de jóvenes que integran el estudio sobre la adaptación a la vida académica, sólo el 7.14% (2 alumnas) declararon haber investigado previamente sobre la licenciatura aquí en la Universidad y comparado sus posibilidades de acceso frente a la Escuela Nacional de Antropología e Historia o la Universidad Nacional Autónoma de México, decidiéndose finalmente por UAM-Iztapalapa debido a la cercanía del período de ingreso con respecto al término de sus estudios, y

considerar mayores posibilidades de acceso; se trata de jóvenes que han ido adquiriendo del seno familiar un capital cultural relacionado con las Ciencias Sociales y/o una trayectoria dedicada al estudio que se relaciona estrechamente con apoyos financieros (becas) o distinción académica previa.

“Comencé a investigar con mi papá pues yo quería estudiar Arqueología, aunque mi papá no estaba convencido porque le dijeron que era una carrera costosa. Fuimos a la ENAH e investigamos el plan de estudios, hice examen y no me quedé. Seguí estudiando e intenté dos veces más en la misma ENAH, para Etnología, –“que es casi igual que la Antropología, nos dijeron ahí-” pero volví a reprobado. Me deprimí un tiempo y después intenté aquí en la UAM y me quedé.”

“No sabía nada, entonces comencé a investigar. Vine aquí a la feria de las carreras y una chica me explicó de qué trataba y sí...me gustó y me inscribí”.

El 32% de jóvenes comentó haber compartido o escuchado experiencias de los profesores antropólogos durante su estancia en el bachillerato, lo que les motivó a elegir la carrera, basando su elección en la empatía con los profesores y sus vivencias, que de alguna manera contribuyeron a persuadirlos sobre la formación, diversidad y reflexión de conceptos, valores y conductas sociales así como hacerles conscientes de su naturaleza cultural. Es a partir de éstos acercamientos que sus expectativas se abren en un abanico que va desde el simple ánimo de conocer una identidad propia o la inquietud por otras civilizaciones, hasta considerar la opción de adquirir la mirada antropológica como profesión, trayendo consigo la mínima y difusa idea de lo que trata; acariciando la idea de ir desarrollando progresivamente un interés creciente por la profesión.

“Mis padres me apoyan pero no saben bien de qué se trata la carrera, me dicen por ejemplo: “Los médicos curan a la gente, los abogados defienden casos ¿y los antropólogos...qué?”, yo tampoco sé explicar bien todavía”.

“Pues según yo sí sé (de qué trata la Antropología) no al cien por ciento, pero de lo poco que sé, fue que me animé a estudiar Antropología Social. Aparte, llevé está materia en

bachillerato y los profesores que tuve me agradaron. Me gustó la manera en que aprendí lo poco o mucho que sé de Antropología.”

–“Pues a fondo de que trata creo que no...[...], el explicar de qué trata es un tema muy extenso...a mí siempre me ha gustado, el cómo se relacionan las sociedades, el pensamiento del hombre, la cultura, costumbres....y lo que me motivó mucho fue que en el bachilleres llevaba Antropología y tenía un maestro, que da clase en la UAM, me encantaba su forma de explicar y más me gustaba porque realmente te hacía vivir ese momento que explicaba. Fue cuando pensé "yo soy de aquí (Risas).”

Así como existe la opción de asegurar un lugar en la matrícula esperando cambiarse al área de su interés, existe la elección por motivos totalmente opuestos, es decir, aquellos jóvenes que deciden con más certeza dirigir su camino hacia la Antropología Social, después de haber incursionado en otras áreas como la biología, la filosofía o la administración por un período que se extiende de dos a cuatro años después de haber salido del bachillerato. De los veintiocho jóvenes entrevistados nueve (34.12%) eligieron la licenciatura como una segunda opción definitiva. De todo el grupo, sólo un alumno esperó la oportunidad para cambio de área y de plantel, mientras que al 65.88% restante “les está gustando la carrera” por diversas razones que se expondrán más adelante.

–“Yo iba para Administración pero como es muy difícil entrar, entre aquí para luego cambiarme, pero ya me está gustando, ya no quiero cambiarme”.

7.3 Contexto UAM

En torno al cambio de modelo educativo, los jóvenes han descubierto que en la UAM a diferencia del bachillerato, se exige una mayor responsabilidad ya que la dinámica es muy diferente, razón por la cual expresan verse obligados a tener y reflexionar sobre una conducta más comprometida, independientemente del cumplimiento de ésta. Su nivel de compromiso es

consciente no obstante la conciencia del tiempo necesario -extra clase- que demanda el ámbito académico no es todavía evidente.

Como un factor que afecta su adaptación a la vida académica, los jóvenes señalaron una diferencia sustancial entre el bachillerato cuya modalidad es semestral y el modelo UAM-I que es trimestral. A este respecto mencionan sentirse presionados para asimilar los contenidos temáticos de cada Unidad de Enseñanza-Aprendizaje (UEA), por desconocer la carga académica de cada asignatura o confiando en que por el número de materias por trimestre (cuatro), la carga es menor en comparación con las que cursaron en el bachillerato; así mismo, por ignorar el número de horas que deben dedicar a cada una fuera de clase.

“En lo personal, fue un cambio total, pero fue muy agradable. Me siento muy orgullosa de estar en la universidad, estudiando lo que quiero y tener unos compañeros súper buena onda.”

“Un poco pesado puesto que en la prepa era ir a echar relajo, y la universidad te hace enfocarte más al estudio, digo yo. A parte, la prepa es más “light”.-

“Es un cambio drástico, empezando porque aquí son trimestres y no semestres. Se siente presión, no puedes posponer las cosas para el último, ya me pasó que sufrí para entregar mis trabajos, hice la mitad y lo dejé para el último y estuve leyendo toda la tarde y no dormí toda una noche, comencé a hacer el trabajo a las 8 hasta terminarlo”.

“Siento que me hace falta tiempo para hacer un buen trabajo, sólo alcanzo a escribir algo así como...”un trabajo” (expresión de una calidad mediana/mínima).

Resulta interesante observar que los estudiantes que provienen del CCH (UNAM), parecen no verse tan impactados por en el cambio de sistema educativo. Es posible que la razón este fundada en los principios del modelo, orientado de por sí hacia un contexto que les considera sujetos de la cultura y de su propia educación ya que, entre sus actividades, fomenta actitudes y habilidades necesaria para que *por sí mismo*, el joven estudiante, se apropie de conocimientos y

valores elegidos *personal y racionalmente*, en contraste con aquellos modelos en que el sistema define la currícula del estudiante en base a áreas de estudio pre-establecidos que bien podrían diferir de sus verdaderos intereses.

-“En el bachillerato mi preparación estaba dirigida hacia la ingeniería porque no me dejaban escoger materias. Era un grupo especial, me daban las materias que debían cursar. Hice un examen de orientación vocacional y me dijeron que tenía vocación para las Ciencias Sociales”.

Es a partir del segundo trimestre que en la UAM cada estudiante elige su horario, incluso es posible y en cierta medida, elegir el profesor con quien se desea cursar los créditos subsecuentes, aun cuando la elección requiera uno o más trimestres de por medio. Al respecto, expresaron tener todavía desconocimiento de los profesores y sobre elegir el horario que más se adapta a sus necesidades incluso el profesor que les ha sido recomendado por alguien más, generalmente son los alumnos más avanzados quienes expresan su opiniones sobre cada profesor. Respecto a este segundo período dicen tener un poco más de organización aún cuando reconocen, la carga de trabajo comenzó a incrementarse y algunos todavía presentan problemas. Constituye una dificultad implementar un hábito de estudio sistemático.

7.4 ¿Qué piensan los estudiantes del departamento de Antropología?

7.4.1 De los trabajadores administrativos

De manera generalizada, los estudiantes de nuevo ingreso tienen muy poco contacto con el personal del departamento de Antropología Social. Declararon poder ubicar las instalaciones relacionadas a la Coordinación pero desconocen otras áreas y recursos relacionados con su licenciatura. Suelen limitarse a su aula y grupo de conocidos. Conforme avanza el trimestre y da paso al segundo período van incursionando y relacionándose más con el personal del departamento hasta lograr familiarizarse, aunque no de forma homogénea.

-“Sí, es gente muy amable que siempre que tengas una duda siempre te orientaran, son buenísima onda, tenían que ser de Antropología... (Risas).

-“Del departamento de Antropología opino que es uno de los mejores, se preocupa por sus alumnos, da buena vibra, inspira confianza, tiene a los mejores profesores y ofrece buen servicio”-.

-“Hasta el momento, no me he encontrado con ninguno ni con gente grosera, todo lo contrario. Sin embargo, sí me he dado cuenta que somos los odiados de CSH de la UAM-I, ya que hay un juicio muy fuerte de que es la que tiene mayor recursos económicos”-.

7.4.2 Del Centro de Investigación Documental

Sobre el conocimiento del nuevo contexto, existen alumnos que después de un año de cursar la licenciatura, desconocen lo que la Institución puede brindarles en materia de servicios o apoyo académico. Enterarse de la existencia de Centro de Investigación Documental (CEIDA) y explotar sus recursos se trata de un proceso lento. Muy pocos saben que existe apoyo con bibliografía especializada en el tema; con equipo de cómputo para las consultas a la red de internet o para la elaboración de sus trabajos de investigación; son menos los estudiantes que lo visitan. Según declaraciones de sus organizadores (alumnos en Servicio Social) los jóvenes de primero no acceden al material a pesar de promoverse mediante volantes informativos; se limitan al material fotocopiado de “los folders”. “-Sólo cuando ya cursan grados más avanzados y se conoce el lugar entonces la sala con las computadoras se ocupan hasta su límite para realizar los trabajos finales”.

7.4.3 Del Laboratorio de Antropología Visual

De relativa joven creación, el Laboratorio de Antropología Visual y Fotografía es uno de los recursos más apreciados e innovadores dentro del Departamento de Antropología. Resulta atractivo

para la comunidad estudiantil, aunque su potencial es todavía desconocido para los nuevos estudiantes.

-“Tenemos que hacer un documental para Historia, pero no sabemos cómo y tenemos que organizarnos, es mucho trabajo, aparte de los trabajos”.

7.4.4 Del cuerpo docente

-“Siento, en general, que los profesores son muy buenos, creo que al final siempre se puede mejorar el nivel de cada profesor y algo que es esencial, sus métodos pedagógicos, en ese sentido algunos profesores no tienen una preparación pedagógica y eso hacen que las clases y la materia se vuelva un tanto pesada y aburrida, llegando al desinterés”.

Sobre la relación de los estudiantes con sus profesores y la capacidad de éstos para promover la integración a la vida académica podemos hacer por el momento tres oposiciones, aquellas que los jóvenes alcanzan a percibir durante su corta experiencia con el profesorado, en oposición a De Garay⁴⁹ quien analiza siete variables de las cuales se desprenden cuatro grupos; en este caso de acuerdo a su método de enseñanza y en base a la percepción de los estudiantes entrevistados agrupamos tres categorías que análogamente trataremos de ubicar en la categorización de De Garay.

- a) Profesores “muy esquemáticos” en cuanto a su estrategia docente, “que te piden la cita textual, no lo que entendiste”, un tanto fríos, “no inspiran confianza para hacer preguntas”.

⁴⁹ De Garay, Adrián (2003) *Sujetos Itinerantes: Los jóvenes universitarios de la Universidad Autónoma Metropolitana*. Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa, México. Pág. 232-237

Este primer grupo entraría en la categorización más cercana a la de nuestro autor, relativa a la de profesores *no activos que no dictan*. Es decir que no llevan a cabo prácticas docentes que favorezcan la integración académica de los jóvenes, pero que tampoco emplean el método del dictado en clase.⁵⁰

“El Profesor es cuate..., te explica bien, pero también te exige que seas concreto y no echas rollo”.

- b) Los profesores “ordenados” al impartir clase. Tienen un sistema estructurado que se puede percibir, “- relacionan el texto con contexto, se abren a preguntas, es fácil relacionarse con ellos, te ayudan a entender los conceptos y su aplicación”-. Generan confianza.

Este segundo grupo enmarca a los profesores *activos*, quienes realizan una muy intensa o intensa actividad de promoción de integración a la vida académica y nunca o casi nunca dictan en clase. En este sentido es interesante resaltar el hecho de que la práctica docente “ordenada”, es decir planeada, permite anticipar una línea de trabajo y darle consecutividad; genera confianza y admite la interacción docente/estudiante, generando a su vez una direccionalidad en vías de la adaptación a la práctica académica.

“La profesora es ordenada, trae sus apuntes, va en orden con la lectura, le puedes preguntar y te relaciona el tema con un ejemplo, sí se le entiende. Sí le puedo preguntar.

- c) Los que parecen no tener un sistema “lógico”. Abiertos a opciones, a propuestas creativas o a ninguna, que “platican” su clase, a veces relacionan unos temas con otros incluso tan diversos, que los alumnos no alcanzan a entender la relación. Generan desconfianza.

⁵⁰ El análisis de De Garay permitió destacar dos factores predominantes en la práctica docente, de acuerdo a la opinión de la población en estudio. El primero tienen que ver con la frecuencia en la que el profesor promueve el trabajo colectivo, la participación, asesorías, retroalimentación entre estudiantes/ profesor, etc., que promueven la integración a la vida académica, a los cuales denomina *activos* y el segundo como la práctica con mayor peso que fue la “frecuencia con la que el profesor dicta.”

Este grupo admite parcialmente la categorización de profesores *no activos y que no dictan*. Para este caso el método del dictado en clase no es tan relevante como el hecho de que no llevan a cabo prácticas docentes que favorecen la integración académica o lo hacen esporádicamente, incluso invitan a la dispersión o confusión en el estudio de los temas.

“En primer trimestre me cayó muy bien el profesor - ése sí...es animoso, siempre tiene ganas de dar clase...llega así... (Gesto de ánimo). Te contagia.”-

“El profesor, se pone a platicar, te da ejemplos y de un ejemplo salta a otro y así hasta que ya no sabes que tiene que ver con el tema del texto o el tema que se está viendo”-

7.5 Condiciones y estrategias para resolver la carga académica

7.5.1 Exigencia y carga académica

En el primer trimestre, los estudiantes declararon que las materias con más carga académica no eran las de Antropología, que los maestros de la licenciatura todavía no les exigían tanto como los profesores de las asignaturas que forman parte del tronco común pero no dependen directamente del Departamento de Antropología Social. Durante este período expresaron tener problemas para organizar o crear estrategias de estudio que les permitieran obtener un aprendizaje eficiente sobre los contenidos temáticos, pues la cantidad de lecturas y la rapidez con que deben estudiarse les impiden profundizar sobre los mismos.

-“Mm...Pues si son bastantes, pero son muy interesantes y no se hacen tediosas, a comparación de que el bachilleres pues tiene la fama de que no dejaban tarea”. (Risas)

Existe también desorientación en lo que respecta a las habilidades de lecto-escritura. En primer término en la comprensión de lectura. Les es complicado entender algunos conceptos propios del campo, incluso textos completos frente a los cuales argumentan complejidad en la redacción,

además del poco tiempo en que deben asimilar sus contenidos. En segundo lugar, expresaron cierto temor ante la necesidad de elaborar trabajos escritos pues consideran que deberían ya formular argumentos más complejos a diferencia de la “prepa”, donde el nivel de lecturas era más sencillo y el ejercicio de elaborar síntesis, reportes o ensayos fue casi nulo.

-“No tuve exámenes solo trabajos finales y lamentablemente no había empezado nada y todo lo inicié a una semana de entregarlos”.

De los alumnos entrevistados sólo diez (35.71%) designaron un par de horas diarias para la lectura de sus textos. El resto como hemos dicho, lee cuando puede, en el camión, entre clases o no logran terminar la lectura; llegan a clase con una idea parcial del tema y complementan la información en clase, incluso trimestres después cuando alguna asignatura se relaciona con el tema anterior y es necesario retomar algún contenido.

-“Sí es demasiada carga, pues se me juntan 4 materias. Pero todas esas lecturas tienen algo que nos ayudará”.

-“Depende que tanta tarea tenga, eso hace que tenga un cierto interés por cumplir más en una que en otra”.

-“De repente, más adelante, el maestro dice un concepto o idea que ya debiste haber visto y tienes que regresar a buscar los apuntes para entender”-

En segundo y tercer trimestres declararon observar incremento en la carga de trabajo que va siendo más especializada, pero sienten que ya logran comprender más los textos, han podido organizarse de mejor manera para realizar las lecturas, trabajos, etc., aún cuando no lo hayan logrado todavía. En este período, las cosas van adquiriendo una lógica que les funciona mejor, en la que el tiempo y las actividades extra-universitarias comienzan a moverse en una escala de prioridades que exigen mayor atención a la actividad académica para algunos y mayor necesidad de socialización para otros; la dinámica escolar se ha vuelto “más fácil”.

-“El por qué es una pregunta un poco complicada, en mi caso, considero que es porque en un principio yo fui un poco cerrado e conocer a los demás y casi no iba con ellos a sus pachangas, sin embargo después de que empiezas a convivir con ellos y acostumbrarte al estilo de trabajo las cosas se te hacen fáciles porque según nosotros ya conocemos “el método” y la convivencia con los demás compañeros influye, dependiendo de con quién te juntes, es como vas a emplear tu tiempo”-.

7.5.2 El factor tiempo

El aspecto sobre el manejo del tiempo, el cómo organizarse para la lectura y realización de los trabajos o ejercicios solicitados por cada profesor sobresale como tema dentro de las entrevistas. Se vuelve primordial sobre las dificultades que enfrenta su administración y parece relevante dentro del proceso de transición a la vida académica. Si bien, el 40% declaró dedicar dos horas diarias al estudio, éstas se refieren a dos horas para estudiar las cuatro materias que deben cursar como alumnos de tiempo completo, y no a *dos horas por materia* (en promedio) como se espera institucionalmente. El 60% restante va resolviendo la carga académica según *“el método”*, es decir de acuerdo a la asignatura prioritaria. Solucionan el aprendizaje de los contenidos curriculares y la acreditación de las materias *“sobre pedido”*; con mayor énfasis durante el primer trimestre y una vez asimilada la forma de trabajo trimestral, progresivamente van dando cuenta del tiempo necesario para preparar cada materia, sin descartar aquellos jóvenes que, como hábito sistemático, posponen todas las tareas para último momento.

-“Pues debo de organizarme, aunque muchas veces no acabo una que otra lectura “por x o z”, pero tengo que aprender a organizarme en mis diferentes actividades. Sí, me ha costado un poco de trabajo. (Risas) pero sí.

-“No fácil...pero ya creo que estamos acostumbrados a tener que leer bastante, nos organizamos, hay noches en las que no dormimos y como es por trimestre....dura muy poco y rápido empiezan los trabajos o exámenes finales y la verdad yo si me estreso rápido (risas) es algo a lo que tengo que acostumbrarme”-.

-“Es fácil cumplir, sin embargo me estoy adaptando al ritmo de trabajo, lo cual no es tan sencillo como parece, pero si quieres puedes. En estas alturas es decisión y convicción personal hacer o no hacer los trabajos. De momento me encuentro intentando organizarme de modo que haya tiempo de todo”.

Sobre el factor tiempo, jamás hay suficiente cuando no se tiene un buen hábito de estudio, de trabajo, incluso alimenticio o para realizar un deporte. El entregarse a una disciplina exige una estructura de pensamiento cuyo funcionamiento implica diversidad de estímulos y juicios de valor que son transmitidos culturalmente.

7.5.3 Hábitos de estudio

-“Comúnmente estudio solo, pero cuando se da la oportunidad [...] trabajo en equipo. Creo que en lo personal, ese es un reto mío. En el estudio filosófico la misma carrera te orilla a ser individualista, sin embargo, siento que en antropología se te invita a ser colectivo, eso es algo que me cuesta, pero me agrada”.

Llama la atención que dentro de ambas generaciones existe una gran disposición para la socialización entre compañeros, incluso se discuten en grupo algunos temas. Sin embargo, al preguntar por la forma en que estudian, el 80% respondió que prefiere estudiar a solas y en casa, generalmente en su recámara. Cuando se les preguntó si consideran que el lugar donde estudian es adecuado, el 57% del grupo contestó que sí; el resto considera no tener las condiciones apropiadas para ello, aunque se adaptan al lugar con el que cuentan.

Sobre la oportunidad de estudiar en la biblioteca existen tres negativas principales, la primera tiene que ver con la carencia de material bibliográfico, tal es el hecho, que el sacar fotocopias de los artículos es ya una forma cotidiana de estudiar y una práctica generalizada dentro de la Universidad. La segunda negativa tiene que ver con el espacio en sí mismo, el 47% declararon no poder estudiar en la biblioteca por verse constantemente interrumpidos con el ruido que existe en las salas de lectura, de modo que prefieren estudiar en casa. La tercera razón se debe a la distancia

que deben recorrer algunos jóvenes hasta su domicilio pues eligen entre llegar temprano y leer después o quedarse a estudiar tres o cuatro horas en la universidad y viajar dos o tres horas más para llegar a casa.

-“El trimestre pasado tuve la experiencia de que ¡no me podía concentrar! Definitivamente falta reglamentarla más (la biblioteca). Hay muchos chavos que se la pasan echando el chisme y no dejan estudiar! Más vigilancia, más letreros de silencio. Falta una buena campaña que fomente el respeto en la biblioteca.”-

Otra forma de estudiar que se incrementa día a día y que fue utilizada para realizar el presente trabajo fue el compartir opiniones a través de internet. Cada estudiante hace una lectura individual, posteriormente se comunica con alguien allegado y conversan por *chat* lo leído. De este modo se expresan las dudas, se comparten opiniones y llegan a clase con una idea más clara del tema a tratar. Llama la atención que el internet ha servido como catalizador de formas de relación que no siempre se expresan en clase, además de convertirse en un foro abierto, sin la presencia del profesor y en cierto modo de los participantes, que de acuerdo con sus declaraciones les ha funcionado como forma de estudio.

7.5.4 Participación en clase

Una de las prácticas sobre las cuales se sostiene la mayoría del trabajo docente en la formación académica que permite profundizar y desarrollar la capacidad argumentativa a través de la expresión verbal es la participación en clase, no obstante, para los jóvenes de nuevo ingreso representa un obstáculo que impide desenvolverse plenamente. Se trata de otra práctica poco realizada en el bachillerato, donde el ejercicio común era atender, anotar y aprender los contenidos curriculares de manera más bien pasiva. Un 90% de los alumnos declararon que no le gusta participar aunque éste sea, en algunos casos, un aspecto de la calificación y ello baje su promedio. Otros jóvenes expresan no tener un criterio u opinión “a la altura de las circunstancias” a pesar de haber estudiado bien sus lecturas. Ante este hecho prefieren estudiar solos, aclarar sus dudas en

clase, escuchando, con otros textos o compañeros fuera del aula, en este caso son pocos aquellos estudiantes que expresan sus inquietudes abiertamente en clase o con el profesor:

“Siento que no sé gran cosa de la cual pueda opinar o que mis compañeros saben más que yo”.

“-Aunque con ellos (los compañeros) las dudas a veces se hacen más grandes o están igual que tú”-

“-Yo sí leo, y en mi casa estoy pensando lo que voy a decir y qué ejemplos voy a dar pero al llegar aquí se me olvidan por los nervios o siento que no lo voy a explicar bien”.

7.5.5 Evaluaciones

En la Licenciatura en Antropología Social, cómo en otras áreas académicas, existe la libertad de evaluar a los estudiantes de acuerdo al criterio de cada profesor, no obstante, la manera más generalizada de la que hacen mención los alumnos se realiza a través de dos modalidades:

7.5.5.1 Trabajos escritos

Sobre este punto existe una observación interesante. Conforme a las investigaciones del Dr. Juan Fidel Zorrilla A., sobre el desarrollo de la expresión oral y escrita de los estudiantes que ingresan a la División de Ciencias Sociales y Humanidades en la UAM-I, efectivamente, es necesario hacer una distinción entre el cumplimiento escolar de acuerdo a las normas y usos prevalecientes en nuestro sistema educativo y las capacidades de lectura y escritura reales entre los estudiantes de la Licenciatura según los criterios educativos vigentes en el ámbito internacional.

Como se anota en el perfil académico sobre la prueba de habilidades de lecto-escritura, los estudiantes presentaron ciertas dificultades para abordar un texto simple –artículo periodístico- del cual se debía reconocer como requerimiento básico, la información directa sobre el tema, una parte bien definida del texto o usar conocimientos externos para entender la lectura.

De este hecho se desprende la dificultad que expresan los jóvenes para elaborar los trabajos escritos que exige la mayor parte de los profesores, sin embargo, aún cuando reconocen que existen carencias estructurales, argumentativas o en el uso del lenguaje, es considerada la forma de evaluación más atractiva porque el contenido que abordan en cada trabajo en ocasiones varía de acuerdo a sus intereses particulares.

-“Si, la mayoría de los profesores pide trabajo, aunque es asunto libre, al hacerlo te proponen usar estas estrategias académicas [incluir bibliografías, notas de pie de página, citas textuales, referencias bibliográficas, etc.]”-

-“...Me gusta más el trabajo escrito, porque considero que ahí ponemos en práctica la forma de buscar información, la forma de redactar y vamos encontrando intereses particulares referentes a temas ejes.”

-“En la prepa solo llevaba poco o nada de lecturas puesto que tenía un bachillerato tecnológico y mi especialidad era físico-matemáticas. Llegamos a tener dos asignaturas sobre métodos de investigación, redacción y esas cosas, sin embargo, por la falta de práctica no lo llegamos a aplicar; como estás en la onda de que te vas a dedicar a la tecnología, pues no le tomas importancia a esas materias. En la otra institución estudié filosofía, así que la cantidad de hojas no me asusta tanto y el grado de dificultad es similar”.

7.5.5.2 Exámenes

A diferencia de los ensayos, reportes o críticas, los exámenes orales o escritos implican para los jóvenes un aprendizaje de memoria o de corto plazo y exigen mayor precisión, ello provoca

un mayor grado de tensión y los resuelven con mayor dificultad, aun cuando existen formas de evaluación con alto grado de permisibilidad a la acreditación, como por ejemplo, contestar siete de diez preguntas, promediar el resultado de dos o más exámenes parciales o promediar la calificación del examen con diferentes actividades. De acuerdo con los estudiantes, esta forma de evaluación es más notoria en asignaturas que forman parte del tronco común o aquellas optativas para la licenciatura en Antropología, aunque no está exenta para algunas UEA'S de la carrera.

-“Creo que me gustan las dos, depende mucho de la materia. Siento que hay materias que sí es necesario realizar exámenes porque con el estudio aprendes más que con un trabajo (por ejemplo Economía Política) y otras es mejor con trabajos, ya lo que nos enseñan es más práctico (por ejemplo argumentación y conocimiento). Por lo tanto, no tengo ninguna preferencia, aunque de repente sí extraño los exámenes.”-

-“No creo que la Antropología sea más fácil que otras, todas las licenciaturas tienen su grado de dificultad; aunque es verdad que a mí no me resulta tedioso porque me agrada la carrera.

7.5.5.3 Exposiciones

Otra de las formas de evaluación –no generalizada- es la de trabajar en equipo. Al respecto, los estudiantes de nuevo ingreso transitan por un proceso de “selección” para encontrar compañeros con quien exista empatía y sea posible llevar a cabo la tarea. Durante este período -primer trimestre-, las exposiciones en clase se hacen con mayor frecuencia y no sin cierta dificultad para organizar y distribuir la carga de trabajo. A partir del segundo trimestre existe un mayor conocimiento de los compañeros y se conforman ya grupos de trabajo que permanecen hasta tercero, aunque la modalidad de exposición por equipo vaya en descenso, según sus declaraciones.

Sobre esta forma de trabajo en especial, se realizó una entrevista con profesores del área y observación participante de dos asignaturas de segundo y tercer trimestre. Los resultados fueron alentadores. La dinámica constó de una exposición por equipo; el grupo en general realizaba

observaciones constructivas sobre el contenido, la presentación y desempeño de los expositores; la evaluación se realizó por parte de la profesora, como uno de varios aspectos a promediar. Los jóvenes se conducían con entusiasmo, más del 80% de los equipos estaban dispuestos a la experiencia, contaban con material suficiente y adicional para sus exposiciones; el resto aunque no tan organizados, incluso displicentes, cumplieron con la tarea de exponer y defender su posición frente al grupo oyente y a la profesora. El punto central que llamó la atención fue la generalizada y buena disposición para con la forma de trabajo, ya que entre sus lineamientos la profesora excluyó el uso de la tecnología y convocó a la creatividad.

En este sentido y hasta hace poco tiempo, era inusual el hecho de que los estudiantes universitarios propusieran formas de trabajo académico diferentes a las establecidas por el sistema tradicional que generalmente se dirigen a la formalidad de un texto. El trabajo en equipo bajo la modalidad de exposición abierta, al menos en las asignaturas que pudimos observar, introdujeron un ingrediente inherente a lo creativo: lo lúdico. Bajo este contexto, el aula de clase lucía más bien como un aula de pequeños estudiantes de preescolar, no obstante, la riqueza visual, informativa, argumentativa permitía observar un buen nivel de análisis alcanzado sobre el tema y era para todos evidente. La desventaja frente a estas dinámicas es que, de acuerdo con declaraciones de la profesora, el trabajo en equipo efectivamente fomenta la socialización, la capacidad de dividir y organizar el trabajo en vías de un proyecto conjunto, potencializa las capacidades que cada estudiante posee de manera individual, pero esconde sus limitaciones. Éstas, se evidencian cuando se hace una solicitud de trabajo escrito formal, individual y es ahí donde se observan deficiencias en las habilidades de lecto-escritura.

-“Mucho más organizado que el pasado, pues ya conocemos las debilidades pero también nuestros puntos fuertes en cuanto a la hora de trabajar juntos”-.

7.6 Socialización y actividades extra-clase

7.6.1 Ritual de Bienvenida

Como parte de las actividades que suelen realizar los jóvenes de la Licenciatura en Antropología se encuentran tres eventos distintivos que aunque no son propiamente académicos, mantienen estrecha relación con el “*ser estudiante de sociales*” y contribuyen a cohesionar una identidad que los define como “*los de antropología*” frente a los estudiantes de otras licenciaturas. Uno de los eventos tiene que ver con la organización del “Ritual de Bienvenida”, impulsado de pocos años a la fecha por estudiantes de grados más avanzados. Dicha ceremonia es conducida por un profesor de la Licenciatura elegido por los estudiantes, denominado “El Chamán” de Antropología debido a su experiencia y conocimiento en el área y quien ha aceptado dirigir la ceremonia cada año. Para tal efecto, se elige una fecha y el acontecimiento se adapta al lugar disponible dentro del plantel, generalmente en el área de actividades deportivas. Durante nuestro período de estudio no detectamos la presencia de otros profesores, salvo una persona. Ambos profesores, como pudimos observar, son abordados con frecuencia por los estudiantes, aún en el clima de la ceremonia próxima, los alumnos se acercan a preguntar y/o proponer actividades de orden académico. Estos profesores por lo general, fungen también como orientadores o consejeros sobre aspectos personales de los jóvenes estudiantes.

–“Y el profesor, desde un inicio fue un gran apoyo y guía, siempre que tuve alguna duda pude recurrir a él, por lo que la confianza que se creó con él fue muy grande”.

Fue de llamar la atención que casi la totalidad de la generación de nuevo ingreso se dispuso asistir a la ceremonia, así mismo, los alumnos más adelantados, quienes son denominados “padrinos” y futuros guías de los que inician. Entre la expectación, los vaivenes de la *liminalidad* y el *comunitas*, el acontecimiento, cuya duración oscila generalmente entre dos y tres horas, genera un sentido de empatía y pertenencia a la nueva comunidad y una vez concluido, se percibe un lazo importante entre los iniciados, padrinos y chamán quienes sellan el acto con un abrazo, ofrendas de diversa índole y la promesa de un segundo encuentro en la fiesta “formal” de bienvenida; el segundo evento característico de la comunidad estudiantil antropológica.

La ritualidad adquiere relevancia en el proceso de integración a la comunidad antropológica y académica, el “Ritual de Bienvenida” crea un vínculo importante que enlaza el “ser estudiante” en toda su complejidad, con la comunidad de la cual forman parte. Además de otorgar identidad y sentido de pertenencia, genera cohesión que se expresa en el aula mediante grupos de trabajo definidos que transmiten entusiasmo y buena disposición.

–“Para mí si es relevante tener “ahijado”, si mi “ahijado” me pidiera ayuda si le ayudaría. Mi “padrino” me prestó copias que necesitaba”.

7.6.2 Fiesta semanal

Esta fiesta se celebra con los jóvenes iniciados el mismo día del ritual y en esa fecha tiene como objetivo dar la bienvenida a la nueva generación, se organiza en algún bar, casa o espacio pertinente; en lo sucesivo, se celebra ya cada semana los días jueves después de clases y donde haya la oportunidad, según la tradición. Los jóvenes de nuevo ingreso consideran importantes ambos acontecimientos ya que les permiten conocerse y convivir fuera del contexto académico. Las fiestas son importantes porque se sienten más unidos.

–“En las fiestas de Letras, se la pasan leyendo poesía, autores, hablando de la carrera...en Antropología es más de conocernos...”

–“Si me exigen que estudie, me dicen: -Tú obligación es estudiar, ni novio, ni fiestas, ni nada, cuando te recibas entonces haces lo que quieras-...ellos lo dicen porque no vivieron el ambiente que se vive aquí en la Universidad, no conocen. No nada más es leer y leer. No comprenden...”

7.6.3 Familia

Dentro de las familias del grupo en estudio, se sabe poco o desconoce sobre la profesión de Antropólogo (a). Se hace también evidente el desconocimiento de las oportunidades que ofrece el

campo laboral; para muchos no se trata de una profesión económicamente redituable. No obstante, la mayoría de los padres continúan apoyando la elección de sus hijos de diversas maneras:

- a) Los jóvenes que disfrutan de apoyo incondicional y reciben los recursos necesarios para el estudio.
- b) Los que tienen apoyo “moral” y reciben los recursos básicos para estudiar y deben contribuir con labores en el hogar o algún tipo de trabajo en casa o negocio familiar.
- c) Los jóvenes que han definido su carrera y deben también contribuir económicamente a los ingresos familiares.
- d) Los estudiantes que son autónomos: estudian y trabajan, disfruten o no de apoyo moral familiar.

Cuando se preguntó sobre el apoyo que reciben de su familia, lo que piensan de su elección de carrera o aquellos aspectos de su futura vida profesional, los estudiantes hicieron declaraciones tales como:

-“Me apoyan, aunque a mi mamá no le haya agradado mucho la carrera que elegí”.

-“Mis padres sí me apoyan, no saben bien de qué se trata la carrera pero me dicen “-Si eso es lo que te gusta, hazlo”. La que no está de acuerdo es mi abuela, me dice que debería estudiar medicina.

-“Sí me apoyan, soy la única mujer, tengo hermanos varones. Mi mamá trabaja, me da dinero para mis gastos. Yo cocino, limpio, llego a darles de comer. Cuando termino me pongo a leer”.

-“No me estresan con cuestiones de dinero o la frase de “te vas a morir de hambre” incluso me defienden cuando alguien lo llega a decir.

Si consideramos que sólo un alumno de la muestra tiene a ambos padres con educación superior, podemos inclinarnos por la idea de que en el proceso de reproducción cultural, el capital

cultural en lo que se refiere a educación en el ámbito de las Humanidades no ha logrado convertirse en una opción accesible o significativa. Algunos estudiantes expresan de manera abierta la idea familiar de que la preparación profesional debiera convenir a intereses económicos; sin embargo, existe tolerancia ante la idea de que los hijos tengan una formación universitaria aunque no sea del agrado del resto de la familia debido a la idea de que los estudios universitarios representan un incremento del capital cultural y un buen recurso de movilidad social⁵¹.

7.6.4 Emociones e ideas previas

Los estados de ánimo por los cuales atraviesan los alumnos varían de acuerdo a cada experiencia en particular, sin embargo, al cuestionar sobre sus sentimientos frente al cambio el 90% de la muestra se percibe como expectante la mayor parte del tiempo; generalmente, tensos y confundidos por las nuevas formas de trabajo y la premura con la cual deben responder a una exigencia académica inesperada que como hace notar Ana María Ezcurra, se debe a la presencia de un sistema de creencias previas inadecuadas⁵² que devienen en diversos impactos sobre la vida personal. El llamado “estrés de la transición” además de otras fuentes de tensión como el trabajo, aplicable a gran parte de nuestro grupo de estudio, incluso enfermedades que devienen durante el proceso de adaptación.

-“Evidentemente, son las consecuencias de emociones diarias que no podemos dejar salir, pues tenemos tan poco tiempo que no se puede”.

-“Bueno el stress es inevitable, en algún punto del trimestre todos nos encontramos con una crisis de nervios o de gastritis, pero yo salvo una vez (gastritis) no paso de ahí.”-

⁵¹ “Para ser alguien en la vida”, “por superación personal”; como una idea colectiva que subyace en la idea de la condición de clase que analizan algunos autores como Ana Ma. Ezcurra y Jorge Bartolucci, derivada de la baja escolaridad de los padres.

⁵² Observamos que efectivamente, algunas de las ideas previas sobre la licenciatura son inadecuadas y además, muchos otros aspectos de ella son ignorados. La información de la que se dispone en el bachillerato no es suficiente y no sabemos de una enseñanza preparatoria (propedéutico) para el estudio de la disciplina que ubique a los nuevos aspirantes en el nuevo contexto.

Una manera de canalizar su tensión es socializando, creando nuevas redes a través de las cuales fraternizan. Dicen sentir apoyo de los compañeros, que se expresa mediante ayuda en la realización de las tareas, organización para la distribución del material de lectura, la discusión de algunos temas que no comprenden y en el aspecto social, consolidan su identidad en la fiesta semanal de la licenciatura.

Además de charlas en pareja o grupo, se pueden observar actividades como malabares, construcción de artesanías, la expresión habilidades artísticas como la música y la danza, así como juegos y bromas, algunos con contenido sexual ya sea mediante el diálogo o la expresión corporal, a través de las cuales se puede notar que han obtenido un buen nivel de integración. Se relacionan generalmente en los lugares de descanso llamados “los pastos” donde se puede observar que comparten saberes e identidades que no necesariamente se vinculan con el aspecto académico y contribuyen a fortalecer su identidad individual y colectiva.

-“Cambiao total, pero fue muy agradable, el estar en estos momentos en la universidad, estar estudiando lo que quiero y tener unos compañeros súper buena onda, pues me siento muy orgullosa de haber entrado”-

7.7 Actividades culturales y recreativas

El 35.71% de los jóvenes que integraron la muestra de campo no realizan actividades artísticas, culturales o deportivas de manera regular durante el primer trimestre. Sólo el 32% declaró realizar alguna actividad artística o deporte sin especificar si dentro o fuera del plantel y el 32.29% no respondió la pregunta. El argumento de mayor peso para no asistir a estas actividades es la carga académica y la falta de organización. En segundo lugar el desconocimiento de la oferta cultural y recreativa así como la ubicación precisa de las instalaciones dentro del plantel. Durante el primer trimestre parecen centrar su interés extra-académico en el grupo social dentro del cual comienzan a integrarse y a partir de éste incursionar en otras experiencias.

-“Siento que sí debería hacer otra cosa para poder distraerme en algo que no sea la carrera y que además es indispensable para el desarrollo intelectual y personal. Considero que tiene un alto rango de importancia, espero poder realizar algo (aunque no sea en la universidad) en este trimestre”.

-“Mi grupo de amigos se propuso ir al gimnasio dos veces por semana, lo que llevamos a cabo tres semanas...después de eso el trabajo acumulado, y la falta de una rutina deportiva [...] nos hizo dejar de ir, estamos en planes de regresar pero no creo que este trimestre sea posible desde ahorita se ve que será pesado, así que ya será en el siguiente”.

7.8 Expectativas académicas y laborales

A este respecto, existen opiniones diversas. Sólo el 28.5% respondió positivamente al preguntar sobre la visión de su vida profesional. El 71.4% restante no tiene clara la manera en que puede ejercer su profesión.

-“Pues me imagino que como antropólogo social no ha de haber mucho trabajo, nunca me he visualizado en el futuro, supongo que publicando artículos o algo así.” (Risas)

-“No me visualizo en un futuro como profesor, investigador, u otra cosa que no sea a vida simple en el campo; pero bueno eso es lo que pienso ahora, quizás no he madurado del todo y mi sueños utópicos no me van a parecer tan utópicos”.

-“Siento que mi mayor objetivo lo he tenido desde el inicio, me late la idea de impartir clases y dedicarme a la investigación. Me gustaría impartir clases en nivel preparatoria y seguir preparándome para impartir clases en alguna universidad (aunque sé que en la UAM hay mucha “grilla”, no me desagrada pensar dar clases aquí). Además, sí me interesa la investigación antropológica, siento que eso es una cosa nueva que estoy

aprendiendo de mis profesores. Especifico que no sólo quisiera dar clases de antropología sino también de filosofía.

“El futuro necesita gente capaz”

La forma de visualizar el futuro laboral así como la valoración de los estudios universitarios tiene en nuestro grupo de estudio una mirada diversa, efectivamente existe un grado de asociación, como dijimos antes, con aspiraciones ocupacionales; no obstante existe un buen número de jóvenes, incluyendo aquellos mayores que trabajan y tienen definidas sus aspiraciones a partir de otorgar a la licenciatura un valor más allá del ocupacional: el deseo de “superarse” con base en la adquisición de mayor conocimiento y la comprensión del contexto que les rodea; es decir, de incrementar su capital cultural. Sobre la aplicación de dichos conocimientos existen también opiniones heterogéneas, algunos jóvenes piensan trabajar sobre proyectos de antropología aplicada, algunos otros, perfilarse hacia la academia, mientras que otros no saben bien lo que el futuro les depara, actúan a través de una inercia que les va convenciendo de que el camino escogido es el correcto.

7.9 Adaptación a la vida académica e integración a la vida universitaria

A pesar de haber declarado que su primer contacto con la Universidad fue “brusco”, los estudiantes respondieron de manera positiva cuando se les preguntó si se sienten adaptados a la vida académica que como diferenciamos en un principio, es sólo una parte de la vida universitaria. A este punto, el 95% respondió que durante el primer trimestre se sintieron más bien desconcertados.

A partir del segundo trimestre, todo cambió porque van entendiendo la lógica de las cosas y después de algún tiempo dijeron, “ya te la sabes”.

–“Si me siento integrado a la vida académica, pero siento que ha sido de forma pasiva, me hubiera gustado que fuera más de forma activa”–.

-“También me siento más adaptado, tenía una idea preliminar al entrar a la carrera y veo que es otra casi totalmente distinta, pero agradable”-.

En cuanto a tomar decisiones que tienen que ver con su permanencia, abandono o cambio de carrera, sólo dos jóvenes del estudio cualitativo (2009) cambiaron su *status* académico, un joven cambió de carrera y otro joven se dio de baja en forma definitiva; éste último, alumno trabajador con mayoría edad (29 años), promedio de bachillerato de nueve y un ingreso mensual de siete mil pesos. Al respecto también declararon que les es importante el apoyo de su grupo de amistades.

“Claro, pues entre nosotros nos apoyamos, nos damos ánimos cuando empezamos a querer dejar todo”-.

“Lo he sentido más de una vez... creo que sigo aquí por miedo de enfrentarme con el mundo real; perder la comodidad con la que se vive la vida estudiante, con todo el apoyo de mis padres. De cambiar de carrera, no creo, ya estuve en otra y fue traumatizante hacer el cambio. Además si estuve checando bien todo el plan de estudios para no caer en lo mismo, sin duda la que más me gusta es antropología, no sé en qué otra podría estar.”

A partir del segundo trimestre, los jóvenes expresaron sentirse cómodos con sus nueva red de relaciones. Han ido creando vínculos con otros compañeros incluso con jóvenes de otras licenciaturas y otras divisiones. Ello ha sido posible por el tiempo que dedican a la socialización durante su estancia en las instalaciones, sea tomando clase, preparando algún trabajo en equipo, organizándose para fotocopiar el material de estudio o fuera de clase, generalmente en las reuniones de carácter social. La forma en que cada estudiante responde de manera personal al medio y en sus relaciones con los demás compañeros es también decisiva para su adaptación.

-“Si, mis compañeros son muy buena onda, con mentes muy abiertas que jamás pensé en encontrarme y agradezco a la UAM, (risas) son muy buenos amigos, por los maestros, he agarrado aprecio especial por cada uno de ellos (risas)”

-“Me siento más integrado con los compañeros y con los profesores, se me está quitando el miedo de preguntar y acercarme a los profesores; además de empezar a investigar sobre las actividades que hay en la universidad. En lo personal, siento que ya no es pesado cruzar la ciudad para llegar a la universidad, además de sentirme más familiarizado con el sistema de la misma”.

-“Me siento parte de la UAM”-

8 CONCLUSIONES

Los problemas para enfrentarse a la vida académica en el nivel licenciatura después de haber terminado el nivel bachillerato exigen como bien apunta De Garay, la capacidad de superar un complejo de situaciones que implican por una parte sentimiento de duelo por la etapa que se deja y por otro, aquellas que generan expectativas, nuevos retos, nuevos logros y en general, prácticas que implican más compromiso. Los estudiantes de nuevo ingreso se encuentran entonces iniciando un estado de transición de la adolescencia a la vida adulta en el que se exige cierta madurez en cuanto a la elección de un proyecto de vida que incluye vida académica y profesional por una parte y personal por la otra, convirtiéndose la segunda no pocas veces, en el interés predominante en tanto la búsqueda de identidad, independencia y pertenencia a un nuevo grupo se hacen necesarias. La variabilidad sobre la construcción de sentido, entendido como la identificación simbólica y significativa que realiza cada uno con respecto al objetivo y razón de sus acciones y que cada joven va generando de manera particular durante su tránsito por la vida universitaria se expresa en una comunidad que además de pertenecer generalmente a las categorías de *jóvenes* y *estudiantes*, pertenecen también a la de actores sociales de manera simultánea.

Un primer dilema al que se enfrentan los estudiantes está en la toma de decisiones para este nuevo período de vida. Los estudiantes regulares, sin interrupciones en algún ciclo educativo, sin compromisos laborales o de tipo familiar, llegan a la universidad respondiendo a una especie de inercia como apunta Ana Ma. Ezcurra, después de haber transitado por lo menos catorce años por modelos educativos que no obstante nuevas metodologías y programas de enseñanza renovados, siguen contribuyendo a la pasividad y dependencia intelectual entre otras deficiencias como las que bien apuntan las declaraciones de los jóvenes, a sazón de su experiencia en el bachillerato; razón por la que consideramos resulta difícil asumir la parte de responsabilidad que toca en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel universitario.

Los resultados de nuestro trabajo nos permitieron observar que efectivamente, el capital cultural de los jóvenes de nuevo ingreso se ve obligado a una enérgica reestructuración de su visión sobre la educación, la cual que posee fuertes implicaciones sobre la responsabilidad personal. Coincide con Ana María Ezcurra en el sentido de que no existe una adecuación entre los

conocimientos adquiridos por el estudiante durante su experiencia escolar previa y los nuevos contenidos y métodos para obtener el nuevo conocimiento y convertirse, mediante la vida escolar cotidiana, en estudiantes, más allá de alumnos con una matrícula, sino en sujetos que ponen en juego su experiencia de vida para conseguir o no integrarse al sistema académico de la universidad, que después de su egreso se enfrentarán a un mundo laboral totalmente distinto.

Al comparar ambas generaciones sobre el capital socioeconómico, la matrícula 2009 mostró un incremento del 52% (22 estudiantes), con respecto de la generación 2008. En lo que se refiere al grupo de edad, en ambas generaciones la edad promedio para iniciar la universidad se ve rebasada ya que en la generación 2008 el 62% de alumnos son mayores de veinte años y en la 2009 el 46.8% de estudiantes que alcanzan los treinta años. Para ambas generaciones se trata de un porcentaje considerable que rebasa la mitad de la población en el primer caso, y en el segundo, se acerca al cincuenta por ciento de ésta. En ambas generaciones los estudiantes mayores a la edad promedio suspendieron sus estudios por un período que va de uno a ocho años previos a su ingreso a la licenciatura, lo que podría invitarnos a futuras reflexiones sobre la edad para ingresar al nivel universitario.

Con respecto al tipo de ocupación de las madres, aquellas dedicadas al hogar superaron con el 40.47% y 34.32% respectivamente a las madres que trabajan como empleadas quienes representan el 28.57% y 32.83% en cada caso, así mismo a todos los demás tipos de ocupación. En lo que respecta a la generación 2008 las madres dedicadas al hogar superan en más del diez por ciento aquellas que trabajan, mientras que en la 2009 la diferencia es únicamente del 1.49% lo que nos indica que con un año de diferencia existe un incremento de madres de familia que ocupan un lugar en el ámbito laboral. Desde este punto de vista como hemos mencionado, la ocupación en el hogar se trata de un tipo de empleo que no recibe un salario propiamente, de modo que teóricamente las madres que se dedican al hogar no podrían contribuir en la educación de sus hijos en el aspecto económico. Por otra parte, el incremento de madres de familia como trabajadoras efectivamente implica un mayor ingreso al capital socioeconómico de cada familia no obstante en este momento no hay elementos para señalar que dicho ingreso se dedica a la educación superior de sus hijos. Para profundizar sobre este hecho habría que realizar un análisis más exhaustivo con

relación al ingreso familiar y la administración del mismo con respecto al gasto escolar de los jóvenes.

En ambas generaciones observamos que el empleo más desempeñado por los padres es el de empleado con un 30.95% y 38.80% respectivamente. En segundo término los padres obreros, comerciantes y profesionales con el 35.58% en promedio también para ambas generaciones. El 33.47% restante corresponde a los padres desempleados, aquellos que tienen otro tipo de empleo o a padres cuyos hijos no dieron referencias. Por los resultados obtenidos, sabemos que son los varones quienes suelen atender el gasto familiar en tanto la ocupación preponderante en las madres de familia es el hogar. Otro punto interesante resalta en el hecho de que en una y otra generación ambos padres trabajan en una proporción similar, independientemente del número de estudiantes en cada una. A primera vista el grupo de estudiantes que percibe un ingreso mensual familiar superior a los siete mil pesos es mayoritario, no obstante, al sumar los demás grupos en cada caso, éstos se componen de más del cincuenta por ciento estudiantes con una percepción familiar inferior. Es decir, que en la generación 2008 los jóvenes cuyo ingreso familiar no supera los siete mil pesos mensuales representan el 52.38%, mientras que en la generación 2009 el 61.19%.

Al confrontar los indicadores de promedio académico con el de ingreso económico se podría pensar que a mayor ingreso mensual familiar, mayor promedio escolar durante el primer año de licenciatura, no obstante existe el mismo número de estudiantes con buen promedio -entre 9.01 y 10- aunque distribuidos en los demás rangos de menor ingreso. Tales observaciones nos guían por la idea de que el capital socioeconómico aún cuando parece contribuir con el desempeño académico, no necesariamente se trata de un factor determinante del buen rendimiento escolar.

Sobre la perspectiva sociocultural sabemos que después de tres décadas la mayoría de estudiantes en Antropología Social de la UAM son universitarios de primera generación, es decir, hijos de padres que lograron en promedio un nivel educativo de educación media (generación 2008) y en algunos casos media superior (generación 2009). Si tomamos en cuenta el capital institucionalizado como factor que incide en el desempeño de los jóvenes, observamos que éstos obtuvieron evaluaciones entre 7 y 8 de calificación como promedio final de bachillerato y fueron incrementando su rendimiento escolar hasta alcanzar promedios finales del primer año de

licenciatura entre 8 y 10; así mismo encontramos casos de padres con estudios de posgrado cuyos hijos no obtuvieron buen rendimiento en el primer año de carrera. Ello nos permite interpretar que independientemente de su capital institucionalizado, el capital acumulado de los jóvenes se convierte en factor que paradójica y estadísticamente, no refleja del todo que la adaptación a la vida académica sea un problema grave en el primer año ya que desde el punto de vista cuantitativo y sin importar la influencia de sus estudios previos los jóvenes han podido obtener buenos resultados académicos. Esto indicaría, que de existir algún obstáculo para la adaptación a la práctica académica, fue superándose a través de un proceso personal y a la vez compartido con sus compañeros, ante la necesidad de crear una red de relaciones, *no necesariamente académicas*, que les permitieran superar el cambio y encontrar un sentido propio sobre su papel en esta Universidad.

Desde el punto de vista institucional, la integración a la vida universitaria y académica, en la UAM-Iztapalapa se ve resuelta entre otras cosas, a través de Programas de Inducción a la Vida Universitaria (PIVU) por medio de los cuales se hace llegar información general a los estudiantes sobre las instalaciones, oferta educativa, cultural, servicios generales y funcionamiento de la misma. Así mismo a través de actividades específicas organizadas por parte del Departamento de Antropología Social y dirigidas a captar la atención de los jóvenes de nuevo ingreso, tales como conferencias de bienvenida o tutorías. Del mismo modo toda la oferta cultural y recreativa derivada de las áreas que complementan la vida universitaria. En la experiencia, estos jóvenes se ven inicialmente limitados a la búsqueda de pares con quien identificarse para incursionar en el nuevo contexto que generalmente gira en torno al aula, al material de trabajo, nuevos compañeros, profesores, fotocopiadoras, área común denominada “los pastos” (limitada a una zona específica del plantel) y en el caso de “los de Antropología”, en la fiesta semanal donde suelen socializar. Su capital cultural se vuelve relevante en varios sentidos cuando no están suficientemente capacitados desde el punto de vista académico para relacionar sus saberes previos con los conocimientos que están por adquirir -especialmente si su orientación vocacional no tiene ninguna relación-, cuando los jóvenes desconocen lo que el modelo educativo espera de ellos o qué tanto ellos pueden esperar de la oferta educativa en cuestión; cuando desconocen lo que la Universidad puede brindar para hacer de sus conocimientos una herramienta congruente con sus inquietudes particulares.

Se trata entonces de situaciones que generan una gran distancia entre el alumno que las instituciones educativas conciben y establecen como modelo para ingresar-egresar de la educación

superior y la realidad académica-cultural del alumno que se inscribe y transita por las aulas, un factor que incide en el desempeño estudiantil, en tanto existe una brecha entre el alumno real y el esperado –un ideal institucional habitualmente implícito- referente a una idea colectiva institucional. De acuerdo a sus testimonios, la mayoría de los estudiantes se ven desde el inicio, confrontados con su propia responsabilidad frente a las decisiones en su nuevo contexto. Desconocen y generalmente no utilizan los recursos institucionales que se les otorgan para apoyar su desempeño; su atención durante los primeros trimestres está enfocada en el establecimiento de nuevas relaciones sociales, formas de organizar el tiempo, determinar prioridades, incluso poner en marcha el ejercicio de la voluntad ante la certidumbre de que el nuevo contexto exige un compromiso personal.

En lo que respecta a las habilidades de lecto-escritura nos enfrentamos a una parte polémica de la variable institucional. Los resultados mostraron que desde el inicio de la carrera le es complicado al joven estudiante entender conceptos propios del campo, incluso textos completos frente a los cuales argumentan complejidad en la redacción, además del poco tiempo en que deben asimilar sus contenidos. En segundo lugar, se vio expresado cierto temor ante la necesidad de elaborar trabajos escritos pues consideran que deberían ya formular argumentos más complejos a diferencia de la “prepa”, donde el nivel de lecturas era más sencillo y el ejercicio de elaborar síntesis, reportes o ensayos fue casi nulo. En este sentido encontramos una severa contradicción entre los resultados de la práctica y evaluación académica que supone su ejercicio en base al desarrollo de las habilidades básicas del lenguaje y los resultados de su diagnóstico, no obstante el análisis cuantitativo muestra evaluaciones satisfactorias debidas tal vez a criterios no explícitos en la investigación cualitativa.

Los alumnos entrevistados consideran como principales dificultades para integrarse a la vida académica, más no a la vida universitaria, el cambio de modelo educativo. De manera generalizada resulta un fuerte impacto reducir la carga de trabajo a un período trimestral en lugar de seis meses como se trabaja en el bachillerato. Así mismo, la carga académica y las dinámicas de trabajo que contemplan un sentido analítico y participativo afectado por la falta de pericia para crear un sistema de estudio sistemático y el desarrollo de habilidades argumentativas. A este respecto, hemos de considerar una visión menos simplista que gira alrededor de cómo organizar el tiempo en el nuevo contexto universitario. La falta de pericia para organizar un horario de trabajo se ve sostenida en la

falta de hábitos para el estudio que no sólo se restringe al ámbito universitario sino se proyecta hacia una carencia previa y sostenida, por lo menos desde la educación media superior. El sistema semestral permite a los jóvenes de algún modo confiar al tiempo sus compromisos escolares y hacer del hábito del estudio una cuestión “relajada”.

Si hacemos un recuento reflexivo, el concepto de adaptación entonces, en términos de ajustes o “acomodos” que los jóvenes estudiantes realizan para conciliar su individualidad con su ser social de tal manera que ambos universos concuerden con la visión institucional del alumno modelo, es un proceso que se cumple en diferentes niveles como apunta De Gary aunque difiere del concepto de integración, entendido como unificación, mezcla, incluso unión de propósitos en el terreno educativo. Así mismo detona una nueva interrogante que plantea la reflexión sobre la adaptación desde la perspectiva del joven estudiante en vías de convertirse en antropólogo, con respecto al significado que tendría estudiar una carrera profesional sin tener un panorama alentador en el terreno productivo. Sería entonces acertado cuestionar si sobre las variables analizadas se puede ponderar una cuarta opción que tenga que ver con esa necesidad de permanencia en la vida universitaria y académica. Si no han sido los factores ya mencionados los que sostienen la voluntad de permanecer en la licenciatura entonces cuál es el factor que los impulsa a quedarse dentro de la Universidad.

Efectivamente durante éste primer ciclo existen varios ajustes, en diversos niveles y aspectos (socioeconómicos, culturales e institucionales) que permiten entonces cierto grado de adaptación-integración, este hecho nos lleva a pensar finalmente, si se trata entonces de concebir el grado universitario como el resultado de una causa directa, es decir, de la homogenización de los ajustes y una integración ideal que daría como resultado estudiantes “integrados” académica y socialmente, egresados y necesariamente exitosos; o como la satisfacción de diversas e individuales necesidades resueltas durante su tránsito, cuyas razones para obtener o no una integración a la vida universitaria son multifactoriales, ya que no existe en este caso una variable preponderante sobre la cual sostener una única hipótesis.

Sobre la deserción o reprobación o la permanencia prolongada, aún cuando la literatura expresa este preocupante hecho en nuestra Universidad, es grato observar que sólo un estudiante abandonó la licenciatura durante el primer año; es decir que en este estudio de caso, no podemos hablar de deserción en ninguna de las dos generaciones. Es paradójico descubrir que se trata de un joven quien se supone ha superado la transición de identidad adolescente o ha dejado de ser “joven”, pues contará ya con más de treinta años; su promedio final de bachillerato fue de 9 de calificación y de 10 durante su primer año en la Universidad, con un ingreso mensual mayor a los siete mil pesos; es decir que aún cuando parecía encajar de manera ejemplar en cada una de las variables analizadas como factores que inciden en la adaptación al ámbito académico dejó la universidad por motivos totalmente disímiles a los que hoy nos preocupan. Tampoco existe un alto índice de reprobación, de hecho se trata también de un solo caso y hasta el momento del estudio todos los demás jóvenes habían cursado las materias requeridas para el primer año. El único aspecto polémico tiene que ver con los resultados del diagnóstico de las habilidades de lectoescritura, no obstante tampoco esto ha sido un motivo importante para que cualquiera de estos fenómenos se haya presentado.

Estudiantes-trabajadores

En este análisis los estudiantes-trabajadores mostraron elegir una vida académica que promete superación personal y tal vez, un lugar en el ámbito profesional. Su situación personal exige permanecer en un campo que generalmente no está relacionado con la licenciatura y del mismo modo, su proceso de adaptación al nuevo sistema educativo difiere al de los estudiantes que sólo dedican su tiempo al estudio. Bartolucci, con quien coincidimos ejemplifica un dato significativo con respecto al retraso escolar a partir de la edad de los estudiantes y que bien podríamos aplicar en este caso. Si bien, la edad no es un indicador de la clase social está íntimamente ligada con el hecho de ser estudiante-trabajador. El retraso escolar implícito hace ya una diferenciación, afectada por una condición que le mantiene al margen de un sistema escolar cuya función es organizar una progresión continua de grados. Ahora bien, si la edad en sí misma no es un indicador que ofrezca garantías de un tránsito exitoso en términos académicos el hecho de estar relacionada con dividir la vida académica con la vida laboral dificulta aún más su integración al grado de verse

constantemente presionados en tomar una decisión definitiva con respecto a una o la otra. Paradójicamente, nuestro grupo en estudio aún cuando se encuentra fuera de la edad promedio y con tiempo parcial para el estudio, obtuvo los mejores promedios en cada generación. Si bien desde el punto de vista sociocultural su integración a la vida universitaria no es completa debido a la división de sus roles y de acuerdo al análisis correspondiente el capital sociocultural de este grupo tampoco permite ponderar la variable sociocultural como factor que permita una buena adaptación a la vida escolar, su respuesta a la vida académica es independiente a su capital institucionalizado, más que satisfactoria considerando el doble mérito que implica y que aunque minoritario, se trata de un grupo que responde a una parte del ideal institucional que es la generación de sujetos productivos, con buen rendimiento escolar, cierto grado de madurez y responsabilidad social: En la generación 2008 el 66.66% aprobó las doce materias correspondientes al primer año “en tiempo y forma”, el 22.22% sólo diez y el 11.11% ocho. En cuanto a promedios, el 66.66% aprobó el primer año con MB y el 33.33 con B. Los jóvenes que acreditaron con B y MB de la generación 2009 representan el 82.60% del grupo. De estas observaciones obtenemos que en la generación 2008 el 66.66% de los nueve jóvenes-trabajadores aprobaron el primer año de licenciatura con MB, de los cuales el 55.55% tienen un ingreso mensual de más de siete mil pesos, lo que indicaría que la variable socioeconómica puede tener cierta incidencia con el rendimiento académico; no obstante el resto del grupo aprobó con las mejores calificaciones del sistema sin importar su ingreso mensual familiar. Por su parte, en la generación 2009 el 34.78% del grupo aprobó con calificación de MB sin embargo, sólo en cinco casos, es decir, en el 21.73% se cumple la relación mejor promedio-mayor ingreso mensual, lo cual tampoco permite considerar la variable socioeconómica como influencia determinante en la adaptación al medio académico; por el contrario, existe el hecho de que en este grupo los estudiantes-trabajadores restan horas/estudio a su actividad académica por dedicarlas a horas/trabajo, de modo que su desempeño universitario debe sin duda estar influenciado por otro tipo de factores cuya naturaleza no es necesariamente dependiente de la ponderación de alguna de las variables que hemos analizado, lo que viene a reforzar nuestro cuestionamiento más que sobre el abandono escolar, sobre la permanencia.

Frente a este contexto, no podemos sino coincidir con quienes opinan que en nuestro país, el énfasis del funcionamiento institucional está puesto en la atención a la demanda por los servicios educativos y no en la naturaleza de los procesos formativos que se producen y

debieran acontecer en las escuelas, conforme a criterios no solo relativos al ámbito internacional sino aquellos desarrollados que propongan estrategias y tendencias que prueben ser productivas, de manera que los esfuerzos por superar las dificultades o destacar los aciertos en el quehacer educativo antropológico efectivamente comprometan la capacidad del estudiantado para abordar eficaz y significativamente las tareas propias de su formación. Sabemos que vislumbrar estos problemas apunta necesariamente a la forma de trabajo en las instituciones educativas quienes han venido en cierta forma modelando la voluntad de los alumnos. Ante este hecho se hace preciso un escenario educativo re-pensado en su raíz, permanente e integral que contribuya verdaderamente a la (re)construcción, subsistencia y aplicación del conocimiento en el proceso de formación profesional, que contribuya con el desarrollo y permanencia de las habilidades y capacidades de los jóvenes estudiantes, sean creativas, de análisis o de resolución de problemas sociales contemporáneos reales que haga una distinción entre el alfabetismo funcional y la verdadera formación profesional.

Reiteramos que es preciso contemplar medidas que tal vez impliquen modificar algunos de los supuestos implícitos en la manera como se concibe el trabajo académico actual, repensado de manera sistemática y gradual a lo largo de toda la licenciatura, considerando que no ha podido ser resuelto satisfactoriamente mediante acciones unilaterales, pre-concebidas o con base en prejuicios, ya que los alumnos(as) de nuevo ingreso a la educación superior pueden o no ser jóvenes de acuerdo a la categorización que los enmarca en un período de tiempo específico o impulsados por alguna de las variable estudiadas y de cualquier manera serán universitarios, un hecho que tampoco ofrece garantías de desarrollo para ninguna de las partes.

-“Creo que tu trabajo no debería terminar en los primeros trimestres. Debería seguir hasta que el alumno termine toda la carrera, pues no creo que uno se logre integrar del todo...”

CUESTIONARIO SOBRE DATOS SOCIOECONÓMICOS

El cuestionario está basado en el formato utilizado por el Departamento de Planeación e Información de la Unidad Iztapalapa quien opera con datos obtenidos del Archivo General de Alumnos (AGA).

Datos generales

1. Nombre
2. Sexo
3. Fecha y lugar de nacimiento
4. Estado civil
5. Número de hijos
6. Domicilio
7. Teléfono
8. Correo electrónico

Datos escolares

9. Matrícula
10. Trimestre que cursa
11. Escuela de procedencia
12. Otros estudios
13. Becas

Datos socioeconómicos

14. Núcleo familiar (integrantes)
15. Grado de estudios de ambos padres
16. Tipo de empleo de ambos padres
17. Grado de estudios de hermanos
18. Ingreso mensual familiar
19. Estudiante-trabajador
20. Ingreso mensual aproximado individual
21. Medio de transporte
22. Tipo de vivienda
23. Capital cultural objetivado

Consumo cultural

- 24. Asistencia a actividades culturales, artísticas o deportivas
- 25. Asistencia a eventos culturales, artísticos o deportivos
- 26. Medios de comunicación masiva
- 27. Tiempo libre

PREGUNTAS PARA TRABAJO DE CAMPO

(Entrevista semi-estructurada)

1. ¿Por qué decidiste hacer una carrera universitaria?
2. ¿Qué te motivo para ingresar a la UAM?
3. ¿Antropología Social fue tu primera elección?
4. ¿Tienes otra carrera?
5. ¿Por qué te interesa estudiar Antropología?
6. ¿Sabes de qué trata esta licenciatura?
7. ¿Sabes que debes realizar trabajo de campo?
8. ¿Sabes en que consiste?
9. ¿Cómo sientes el cambio de grado?
10. ¿Cómo es para ti trabajar con el nuevo modelo trimestral?
11. ¿Cómo percibes a tus profesores?
12. ¿Te explican con claridad su forma de trabajo?
13. ¿Te piden trabajos en forma escrita?
14. ¿Participas en clase?
15. ¿Cuánto tiempo dedicas al estudio?
16. ¿Cómo sientes la carga de trabajo?
17. ¿Te da tiempo de leer todos los textos, dónde lees?
18. ¿Acudes a la biblioteca?
19. ¿Conoces los recursos con que cuenta Antropología Social, (CEIDA, Laboratorio de Antropología Visual)?
20. ¿Conoces los recursos con que cuenta la universidad para el estudio de tu carrera?
21. ¿Con qué frecuencia los utilizas?
22. ¿Qué piensas de las personas que trabajan en el Departamento de Antropología?
23. Tipo de apoyos con que cuentas para permanecer a la Universidad
 - Económicos (mesada, salario, beca, otros)
 - Sociales (Familia, amigos, compañeros, maestros, tutores, guía, otros)
 - Institucionales (Becas, servicios, cursos, talleres, asesorías)
24. ¿Qué tipo de dificultades enfrentas para permanecer en tu carrera?
 - Económicas (mesada, salario, beca, otros)
 - Sociales (Familia, amigos, compañeros, maestros, tutores, guía, otros)
 - Institucionales (-sistema escolar, becas, servicios, cursos, talleres, asesorías, etc.)
25. ¿Esperas algo específico de tus profesores además del conocimiento académico?
26. ¿Sabes si tus profesores esperan algo de ti?
27. Razones por las que te interesa seguir en la Universidad
 - Académicas (Superación personal, aprender algo más, ser antropólogo, tener un título)
 - No académicas (hacer amigos, tener novio, divertirse, pasear, asistir a eventos)
28. ¿Haces uso de la oferta cultural o recreativa de la Institución?

29. ¿Trabajas?
30. ¿Cómo distribuyes tu tiempo?
31. ¿Te sientes parte de la vida académica y universitaria?
32. ¿Has pensado dejar de estudiar? ¿Por qué?
33. ¿Puedes visualizar tu desempeño profesional?

PRUEBA DE HABILIDADES DE LECTO-ESCRITURA

Explicaremos brevemente las competencias que se revisaron en el Ejercicio Diagnóstico y que se refieren a las de la comunicación verbal escrita en lengua materna, más no los criterios de evaluación para acreditar cada asignatura en particular ya que de algún modo están reflejados en los promedios escolares y responden a la particularidad del ejercicio docente cuyo análisis requiere un estudio más exhaustivo. Estas aptitudes se dividen, para propósitos de diagnóstico en tres grandes competencias. La primera, en la capacidad de leer analíticamente un texto de acuerdo a una instrucción precisa y extraer del texto la información relevante. La segunda, alude a la competencia para construir un texto en torno a la defensa de una tesis controvertida, buscando la redacción de un argumento convincente y plausible. Finalmente la tercera capacidad implica identificar y emplear los medios que la lengua provee para realizar las dos tareas anteriores. Dicho diagnóstico se basa en la aplicación de un instrumento de análisis que despliega tres elementos clave para la identificación del dominio de la lengua materna necesarios para los estudios superiores según se ha establecido y validado en estudios de este mismo tipo para la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM Iztapalapa, la Universidad Politécnica de San Luis Potosí y la Universidad de Colima.

- **COMPRESIÓN ANALÍTICA DE UN TEXTO**

En esta parte, el equipo de investigadores examinó la habilidad de leer y analizar un texto como fuente de información para una tarea determinada. Con las preguntas que integran esta parte del diagnóstico se busca identificar el grado hasta el cual las personas son capaces de revisar sistemáticamente un texto con el propósito de obtener información para construir, expandir y reflexionar sobre el significado de lo que leen para tareas específicas que le son solicitadas. En el examen de diagnóstico se presenta un texto breve, periodístico, de buena calidad y cierta complejidad para que lo lea y que teniendo el texto disponible:

- A) Identifique el tema central del texto.
- B) Identifique del propósito del texto. En ambas preguntas se demanda una respuesta concreta y precisa.
- C) Identifique los argumentos o partes del texto. En esta pregunta el participante debe reconocer los subtemas o estructura interna del texto, es decir, qué aspectos del tema central atiende en qué momentos del texto.
- D) Establezca el papel de cada parte del texto. En esta pregunta el participante debe reconocer la función de cada aspecto o parte abordada en la estructura general del texto.
- E) Identifique la conclusión. En esta pregunta la respuesta deberá referirse al cierre del autor.
- F) Emita una valoración del texto. En este punto el estudiante opina sobre la eficacia y claridad del texto. Es importante que esta opinión se haga sobre el texto y no sobre el tema y su relevancia.

- **CAPACIDAD PARA ESTABLECER UNA TESIS Y ARGUMENTARLA**

En esta parte, se buscó identificar la capacidad del participante para establecer y argumentar una tesis o posición frente a un problema con base en la interpretación de referencias, hechos, datos e información pertinentes, a través de una disertación orientada y de lenguaje adecuado y eficaz. La evaluación identificó:

A2) Conocimiento del tema. En esta sección se evalúa si el participante cita alguna referencia, hecho o dato en su razonamiento.

B2) Interpretación de los datos. Se evalúa si el participante establece el significado o papel de las referencias, hechos o datos citados, en función de su tesis.

Ci) Establecimiento de una tesis y aspectos del texto. Se evalúa si el participante ha establecido de inicio la tesis o la posición frente al problema, y los aspectos o subtemas que serán sustento o argumento en su disertación.

Cii) Desarrollo de la argumentación. Se evalúa en qué medida el participante secciona su disertación en aspectos o subtemas de la tesis claramente reconocibles y vinculados con la tesis central.

Ciii) Cierre o conclusión. Se evalúa si el participante incluye un apartado para concluir a través de una breve recapitulación de su disertación, directamente relacionada con la tesis, emitiendo alguna valoración global final del problema.

- **USO DEL LENGUAJE**

Aquí se evalúa el manejo de la lengua materna escrita que la persona despliega a todo lo largo del examen, por lo que no cuenta con una sección específica. Con el fin de detectar la capacidad del participante para expresarse de acuerdo a las norma del español, el instrumento distingue tres subcategorías:

Di) Ortografía y puntuación, que describe el nivel general de la corrección del uso de las reglas ortográficas, de acentuación y puntuación.

Dii) Gramática y claridad del lenguaje, que describe el nivel general de la corrección en la construcción de frases y oraciones, así como en la precisión y claridad de la expresión.

Diii) Vocabulario, que describe el nivel general del uso de un vocabulario amplio, adecuado al tema, correcto y preciso en su aplicación.

En términos generales el puntaje obtenido por los alumnos fue bajo, de los 31 puntos disponibles en el examen 38 sobre 44, 86%, obtuvieron menos de 15 puntos que se identifican como el mínimo adecuado para el nivel superior. Los resultados mostraron problemas en la comprensión de lectura, en la identificación del propósito del tema, las partes de un texto y el papel de cada parte. Sin embargo en la parte en la que aparecen las mayores dificultades es en lo que concierne a la capacidad para establecer un argumento, o sea proponer una tesis, identificar los datos o ideas que permitan sustentar la tesis y obtener una conclusión que se derive de la argumentación con base en las premisas.

ABREVIATURAS UTILIZADAS EN EL TEXTO

AGA	Archivo General de Alumnos
CBTI	Centro de Estudios Tecnológicos
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CECYT	Centro de Capacitación y Estudios Tecnológicos
CETA	Centro de Estudios Tecnológicos y Agropecuarios
CETIS	Centro de Estudios Tecnológicos
ENAH	Escuela Nacional de Antropología e Historia
IESALC	Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IPN	Instituto Politécnico Nacional
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PHABLE	Prueba de habilidades básicas de lectoescritura
PISA	Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Anderson, Arnold, C., Bowman, Mary Jean & Tinto Vincent

1972 *Where Colleges Are and Who Attends, Effects of accessibility on college attendance.* Report Prepared for The Carnegie Commission on Higher Education. University Graphics, Inc., U.S.A.

Bartolucci, I. Jorge

2000 *Desigualdad social, educación superior y sociología en México.* Colección Problemas educativos en México. CESU-UNAM, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa. México.

B. Cols, Estela

2003 *El primer año en la universidad: una revisión de experiencias de apoyo al estudiante y mejora pedagógica.* Secretaría Académica. Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Argentina.

Bertely, María y Corenstein Martha

1994 *Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa en La etnografía en educación.* Panorama, práctica y problemas. Rueda M. Delgado y G. y Jacobo Z. (Coordinadores) CISE, UNAM, México.

Bordieu, P., J.C. Chamboredon, J.C. Passeron,

1981 *La construcción del objeto en El oficio de Sociólogo,* presupuestos epistemológicos. Siglo XXI Editores, México.

Coronado, R. M. Isabel

2007 *Desigualdad social y educación superior,* (ensayo para la unidad de enseñanza-aprendizaje: Antropología Económica), revisado por Dr. Luis Reygadas G., Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, México.

De Garay, S. Adrián

2003 *En el camino de la Universidad. Las diversas formas de transitar que los alumnos emplean en el primer año de licenciatura.* Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, Ediciones y Gráficos Eón, México.

2003 *Sujetos Itinerantes: Los jóvenes universitarios de la universidad autónoma metropolitana.* Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas, Universidad Autónoma Metropolitana- Unidad Iztapalapa, México.

Ezcurra, Ana Ma.

2003 *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias.* Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Argentina.

Principales dificultades de los alumnos de primer ingreso a grado (primer ciclo universitario),
Secretaría Académica. Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Argentina.

Hammersley y Paul Atkinson

1994 *Etnografía*, Métodos de investigación, 2ª. Ed., Ediciones Paidós Ibérica, S. A., Barcelona

Martínez, Rizo

2000 *Nueve retos para la educación superior. Funciones, actores estructuras.* ANUIES (Serie ensayos), México.

Reygadas, Luis

2007 *La a(ex)propiación. Destejiendo las redes de la desigualdad,* Antropos (en prensa) Madrid.

Rockwell, Elsie

1986 *Etnografía y teoría en la investigación educativa.* Enfoques, Cuadernos del Seminario Nacional de Investigación en Educación, Centro de investigaciones, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Rodríguez, G. Roberto

1998 *Educación superior y desigualdad social* en la Revista Mexicana de Investigación Educativa, Enero-Junio, México, Vol.3, núm 5, pp. 135

Rodríguez, L. Javier

2009 *La deserción escolar en la UAM-I, problemas por resolver para avanzar.* Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México.

Tinto, V.

1997 "Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence", Journal of Higher Education, Vol.68, N°6, Ohio State University Press, Columbus OH.

Valenzuela J. M.

1997 *Culturas juveniles. Identidades transitorias.* en Jóvenes, No. 3. Revista de estudios sobre juventud. Cuarta época. Año 1. Enero-marzo. 1997. Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud. Causa Joven. México, SEP.

Zorrilla, A. Juan F.

2007 *Desarrollo de la expresión oral y escrita de los estudiantes que ingresan a la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM-I,* Universidad Autónoma Metropolitana, Perfiles Universitarios, México.

REFERENCIAS WEB

<http://ns.netsalud.sa.cr/derechos%20humanos/jovenes/jovinclusocial.pdf>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Organización Iberoamericana de Juventud, *Juventud e inclusión Social en Iberoamérica.*

López, B. Ilse M., et.al.

2006 *Percepción de los alumnos sobre su primer año de Universidad. Percepción de los alumnos sobre su primer año de Universidad.* Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Revista Educación Médica. Versión impresa ISSN 1575-1813. Vol.9 N.3. Barcelona. Doi: 10.4321/S1575-18132006000300006 <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v9n3/original5.pdf>

Pérez, G., Jorge A.,

2006 *La eficiencia terminal en programas de Licenciatura y su relación con la calidad educativa,* Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE, Vol.4, No. 1, ISSN: 1696-471 <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55140110.pdf>



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD IZTAPALAPA**

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA**

Educación Superior y Antropología Social:
Adaptación a la vida académica en estudiantes de nuevo ingreso
Generaciones 2008-2009

TRABAJO TERMINAL

Para acreditar las unidades de enseñanza-aprendizaje
Seminario de Investigación e Investigación de Campo
y obtener el título de

LICENCIADA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

Presenta

MARÍA ISABEL CORONADO RAMÍREZ

Comité de Investigación

Directora: Dra. Patricia de Leonardo y Ramírez

Asesores: Dr. Leonardo M. Tyrtania Geidt

Dr. Javier Rodríguez Lagunas

Patricia de Leonardo
Leonardo M. Tyrtania Geidt
Javier Rodríguez Lagunas